

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PUERTO REAL

**TRABAJO FIN DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL:**

**“Entre luces y sombras: Adentrándonos en el sorprendente
mundo de la oscuridad”.**

**Presentado por:
María José Chanivet Sánchez**

**Dirigido por:
José Enrique Pinaglia Gavira**

**Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y
Musical.**

Septiembre, 2018.

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PUERTO REAL

**TRABAJO FIN DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTERIO EN EDUCACIÓN INFANTIL:**

**“Entre luces y sombras: Adentrándonos en el sorprendente
mundo de la oscuridad”.**

**Presentado por:
María José Chanivet Sánchez**

**Dirigido por:
José Enrique Pinaglia Gavira**

**Departamento de Didáctica de la Educación Física, Plástica y
Musical.**

Septiembre, 2018.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	2
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	3
2.1. Desarrollo de la creatividad: Conceptualización y características generales.....	3
2.2. La formación del símbolo y el proceso creativo.....	5
2.3 El dibujo infantil	8
2.3.1. <i>Etapas del dibujo infantil</i>	10
2.3.1.1. <i>El niño en la etapa preesquemática desde el enfoque de Lowenfeld y Lambert</i> ...	11
2.3.2.2. <i>El niño en la etapa realista del dibujo desde el enfoque de Henri Luquet</i>	13
2.3.2.3. <i>Etapas pictóricas del niño bajo el enfoque de Rhoda Kellogg</i>	15
2.4. Concepción histórica, filosófica y cultural sobre el tratamiento de la luz y la oscuridad	20
3. DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	23
3.1. Justificación	23
3.2. Contextualización	26
3.3. Objetivos	27
3.3.1. <i>Objetivos generales</i>	27
3.3.2. <i>Objetivos específicos</i>	28
3.4. Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales	29
3.4.1. Contenidos transversales.	31
3.5. Competencias.....	33
3.6. Metodología	34
3.6.1 <i>El trabajo por proyectos</i>	34
3.7. Atención a la diversidad	36
3.8. Organización y gestión del aula.....	36
3.8.1. <i>Disposición del espacio</i>	36
3.8.2. <i>Temporalización y seguimientos</i>	37
4. DESARROLLO DE LA SECUENCIA.....	37
4.1. Actividades.....	37
4.2. Evaluación.....	48
5. CONCLUSIONES	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
7. ANEXO	54

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consiste en la planificación y el diseño de una secuencia didáctica conformada por una serie de actividades coherentemente ligadas en torno al tema principal de la propuesta, que se centra en el tratamiento de la luz y la oscuridad en la etapa de infantil. Dicha propuesta se dirige, concretamente, al alumnado del último curso del segundo ciclo de Educación Infantil cuyas edades oscilan entre los 5 y 6 años de edad.

Todo lo anteriormente expuesto, ha sido elaborado en función del B.O.J.A y específicamente acorde a lo que se recoge en la Orden del 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Para trabajar dicha secuencia, que se apoya en el dibujo infantil, resulta necesario conocer y profundizar en la conceptualización del término creatividad según diversos autores y las características que la determinan. A continuación, hemos llevado a cabo un proceso de investigación pormenorizado sobre la formación del símbolo en el niño apoyándonos en autores como Piaget y Delval, de esta manera se detallará el proceso cognitivo que realiza el niño para lograr materializar una idea, sentimiento o vivencia a través del dibujo.

Dependiendo de la edad, el contexto y sus factores evolutivos, los niños tienen una serie de limitaciones cognitivas que se plasman en sus primeras representaciones artísticas. Autores como Lowenfeld y Lambert Britain, Luquet y Rhoda Kellogg, estudian las fases evolutivas del dibujo infantil y sus características principales dependiendo de la edad y de la fase evolutiva en la que se encuentre el niño; centrándonos en este caso, en las particularidades que presentan los niños entre los 5 y 6 años de edad a todos los niveles (emocional, físico, etc.) y que se encuentran estrechamente vinculados al desarrollo de la creatividad y a la expresión de sus habilidades plásticas y visuales. Antes del desarrollo del diseño de nuestra secuencia, trataremos la repercusión que ha tenido el tratamiento de la “oscuridad” en el arte como reflejo de una sociedad marcada por diferentes movimientos culturales, ideológicos, políticos y filosóficos. Observaremos cómo desde tiempos ancestrales, la “oscuridad” ha estado estrechamente asociada a sensaciones negativas como el miedo, el dolor, la muerte, y también a desordenes depresivos estacionales. En la tradición occidental, la oscuridad también se asocia al mal, al inframundo, al infierno, etc. De hecho, en la actualidad esa asociación negativa perdura y sigue fuertemente arraigada en los seres humanos, sobre todo en los niños y si no se trata puede derivar en serias patologías.

Desde las escuelas, resulta necesaria la propuesta de actividades diseñadas y planificadas con la finalidad de eliminar ese miedo, adecuando a los niños a contextos y situaciones donde la “oscuridad” tenga un carácter lúdico y recreativo, ya que para eliminar los miedos es necesario ofrecer afecto, fortalecer la autoestima de los niños y trabajar los miedos desde la comprensión a través del aprendizaje activo.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Desarrollo de la creatividad: Conceptualización y características generales

Intentar definir la creatividad en el ser humano resulta algo complejo según Navarro y Martín (2010), ya que es uno de los procesos más complejos que el ser humano posee junto con la inteligencia. Culturalmente, se asocia el concepto de creatividad con los procesos de innovación, imaginación y fantasía; al igual que si hablamos de personas creativas directamente se piensa en artistas (Andueza et al., 2016). Diversos autores, además de los anteriormente citados, han estudiado la etimología de la palabra “creatividad” al igual que los diferentes procesos que intervienen para su desarrollo.

Autores como Csikzentmihalyi (1998, citado en Andueza et al. 2016), definió la creatividad como un proceso de aspecto social, cultural y psicológico en el que intervienen tres factores: el talento individual, que varía según las características personales de cada individuo; la disciplina o el área en el que esté trabajando, acorde a sus propios intereses; y en último lugar, el contexto en el que se producen dichas interacciones con el medio.

Por otro lado, la Real Academia de la Lengua Española (2018) define la creatividad como la capacidad de creación y la facultad que posee el ser humano para crear o producir algo de la nada.

Otros autores como Logan y Logan (1980, citado en Navarro y Martín, 2010) postulan que la capacidad creativa es un proceso cognitivo superior de gran complejidad en el que influyen y se combinan factores sociales, personales, de aprendizaje, etc. Y debido a esa gran complejidad, cuando se intenta definir la creatividad, se ha de tener en cuenta que cada persona la posee en mayor o menor grado atendiendo a sus características individuales y que pueden ser expresadas a través de competencias lingüísticas, artísticas, emocionales, etc.

La creatividad posee varias características que le son propias y es por ello, que los autores que han tratado de conceptualizar dicho término, lo relacionan con aspectos del pensamiento como fluidez, flexibilidad, originalidad y elaboración, sin olvidar la fantasía (Logan y Logan citado en Navarro y Martín, 2010).

Sin embargo, Según Navarro y Martín (2010), todos los autores coinciden en una característica que poseen todas las personas creativas siendo la oposición al conformismo, tratando de marcar la diferencia respecto a los demás utilizando sus propios recursos y experiencias sin depender de pautas o directrices del exterior. Así Kraft (2005, citado en Navarro y Martín, 2010) añade que la creatividad es la capacidad del ser humano de pensar más allá, de combinar las ideas previas que tiene ya adquiridas y que dan lugar a una nueva, también denominado pensamiento divergente.

Guilford, psicólogo estadounidense (citado en Castejón, González, Gilar y Miñano, 2010) define el pensamiento divergente como la capacidad que tiene una persona de ofrecer una diversidad de soluciones, recursos e ideas ante el planteamiento de un reto o de un problema. Todas esas ideas surgen de forma libre y espontánea.

La creatividad no puede darse sin la existencia de la imaginación. La imaginación es otra de las características propias del ser humano y al hablar de este proceso, la fantasía y la motivación resultan esenciales para que se desarrolle en el ser humano (Csikzentmihalyi, citado en Andueza et al. 2016).

Tras esta conceptualización, autores como Vygotski (1990), nos hablan de la imaginación creadora del ser humano y explican este proceso como un mecanismo a través del cual los individuos son capaces de transferir ideas imaginarias al plano de la realidad. Dicho autor, se centra en esa transferencia para explicar la imaginación creadora en la infancia, asociada a la capacidad de imaginar y de combinar diversas ideas para crear otras nuevas. Es por ello, que en la infancia resulta esencial promover contextos donde los niños tengan la oportunidad de indagar, descubrir, experimentar y además, se fomente el pensamiento divergente ante la resolución de ideas.

No podemos entender la imaginación sin tener en cuenta la fantasía y la motivación. Por un lado, es necesaria poseer la facultad de la fantasía y por otro lado, es necesaria la tarea de motivación llevada a cabo por el maestro.

Gardner (2010, citado en Andueza et al. 2016) hace énfasis en la importancia de motivar a los niños con actividades espontáneas donde tengan que representar y transformar de manera material una idea, un pensamiento que se encuentra en su interior y que no le viene dado por ningún agente externo. Solo así, podrá desarrollarse la creatividad en el individuo.

Otra de las características esenciales de la creatividad son la originalidad y la adaptación. Cuando hacemos referencia a la originalidad hablamos de novedad, autenticidad, imprevisibilidad y esa connotación de sorpresa que lo acompaña. Cabe destacar, que todas las características que acompañan al término de creatividad pierden su sentido y significado si aquello que se crea, bien sea una idea, un producto o respuesta, no ofrece respuesta a un problema que inicialmente se ha planteado y se

pueda adaptar a diferentes situaciones y contextos que se puedan presentar; puesto que, aquello que realmente es creativo ofrece múltiples respuestas (Castejón, González, Guilar y Miñano, 2010).

2.2. La formación del símbolo y el proceso creativo

Para explicar el desarrollo de la creatividad en los niños, debemos conocer primero la formación de las representaciones mentales en forma de símbolo o idea que el sujeto materializa y plasma a través del dibujo u otras actividades plásticas.

Según Delval (1996), durante la etapa sensorio-motora, casi a los dos años de edad aproximadamente, el niño ha realizado enormes progresos en su conocimiento del mundo y ha ido construyendo capacidades y superando limitaciones a nivel cognitivo que le permiten establecer interacciones con los objetos y las personas de diferentes contextos.

El niño, es capaz de establecer diferencias y relacionar los objetos y sus propiedades a través de la exploración. A medida que va descubriendo aspectos nuevos a través de su actuación y contacto con el medio físico y social, puede anticiparse a la acción y prever lo que va a ocurrir.

Hacia el final del período sensorio-motor y principio del preoperatorio, según Delval (1996), el niño es capaz de utilizar el simbolismo para referirse a las cosas y situaciones, sin necesidad de actuar de forma material sobre ellas.

La capacidad simbólica, tal como postula Piaget (1961), no se manifiesta solamente en el lenguaje sino también, en otras actividades que el niño realiza en su vida diaria tales como: jugar e imitar situaciones que ha vivido previamente pero que tuvieron lugar en un tiempo pasado (juego simbólico). Piaget (1961) y Delval (1996) enuncian que el juego simbólico es una gran herramienta que ayuda al niño a conocer y a interpretar la realidad, por lo que contribuye de manera significativa en la construcción de su conocimiento.

El dibujo y el juego simbólico, según los autores anteriormente citados, sirven de herramientas al niño para plasmar su percepción sobre el mundo o su propia acción. Autores como Piaget (1961) ofrecen una respuesta a la formación de la creatividad en el sujeto conforme evoluciona y se encuentra en un estadio en el que es capaz de representar un pensamiento en algo material.

El símbolo es una copia o reproducción interior del objeto. Resulta de una construcción, parecida a la que engendra los esquemas de la inteligencia

pero cuyos materiales son prestados a una “materia sensible” que además va unida a una acción motora. (Piaget, 1961, p.96).

En otras palabras, lo que pretende explicarnos este en su teoría, es que existen dos realidades: la intangible, asociada al mundo de las ideas y la tangible, aquella que podemos captar a través de los sentidos, ya que los niños, exteriorizan aquellas ideas, pensamientos, sentimientos (significantes) transformándolos en objetos y materias perceptibles ante el ser humano (significados) y así surge el producto creativo.

Haciendo alusión al autor anteriormente citado, hemos de clarificar que existen diversos tipos de significantes y otorga gran importancia al hecho de que el significado puede ser independiente al significante, aunque puede guardar cierta vinculación con él, es decir una relación motivada, a lo que denomina símbolos.

Recogiendo las aportaciones de Delval (1996), a partir del quinto estadio, y sobre todo el sexto del período sensoriomotor, las manifestaciones de esa capacidad de representación cada vez son más abundantes y claras, a lo que Piaget (1961) denominó como función simbólica o semiótica.

Tanto Delval (1996) como Piaget (1961), hacen referencia a la idea de que el niño va desarrollando y mejorando su capacidad de imitación de los modelos que percibe a través de su acción en el ambiente, apareciendo diferentes vías de manifestación de la función semiótica como son: la imitación diferida, el juego simbólico, las imágenes mentales y el juego.

Todas las manifestaciones se relacionan estrechamente con el desarrollo de la creatividad, pero aquellas que se vinculan especialmente con dicho proceso y las que más aportaciones nos van a ofrecer teniendo en cuenta nuestro tema de investigación son las imágenes mentales y el juego.

Las imágenes mentales, según Delval (1996), constituyen una de las últimas formas de representación que se dan en las últimas etapas del período sensoriomotriz debido a su complejidad y porque se precisa que el niño tenga más procesos cognitivos superiores adquiridos. Las imágenes son algo interno que se quedan en la memoria y que se pueden evocar cuando no tenemos delante la situación o el objeto, pero son algo más que unos simples recuerdos o huellas que deja la percepción convirtiéndose en todo el conocimiento que posee el niño sobre dicha situación y a lo que Piaget (1961) denomina como prolongamiento de la acomodación (imitación interiorizada).

Por otro lado, Delval (1996) postula que al igual que el juego, la acción de dibujar supone un proceso más complejo que una simple copia de la realidad, siendo una forma de representar una imagen interna a través de una producción material muy ligada a la

imitación y también al juego, ya que son actividades que parten de la motivación intrínseca del niño por el mero placer que le reporta la actividad al niño.

Además de lo que acabamos de describir anteriormente, este autor citado anteriormente hace hincapié en la importancia del lenguaje y de otras formas de representación de aquellas ideas interiorizadas que se van acomodando en nuestros esquemas de conocimiento. En líneas generales, los seres humanos pueden crear mundos imaginarios, que aunque no se vinculen con la realidad objetiva, resultan interesantes, agradables, etc. y se pueden utilizar para ello diferentes vías de expresión, como la plástica.

El mismo autor alude que durante la infancia, los niños no distinguen claramente entre aquello que es real e imaginado, incluso, llegan a confundir esas dos parcelas de la realidad. Los niños ignoran esa diferencia entre la imaginación contrastada con la realidad y aquella que es puramente fantasía, porque todas sus representaciones tienen un carácter objetivo y a su misma vez subjetivo de la realidad, porque ellos representan la realidad tal como la perciben guiados por sus gustos, preferencias, etc. Un ejemplo de esto puede ser que el niño coloree el sol de color rosa en vez de amarillo o naranja, simplemente porque ese color es el que más le gusta.

Autores como Andueza et al. (2016), postulan que la imaginación se relaciona estrechamente con la creatividad siendo la base de la creación artística, pero también de otras materias científicas y técnicas. Todo aquello que el ser humano ha creado, ha pasado previamente por el filtro de la imaginación antes de convertirlo en algo material y es por ello que el producto artístico es el resultado de la captación de la esencia, la imaginación y la capacidad de sintetizar la información y los estímulos que el sujeto percibe de su entorno, todo ello para llegar a la construcción de lo imaginario y lo sentido.

En última instancia, en la educación artística el producto final siempre estará subordinado al proceso creador y a las capacidades de cada uno, que como postulan Piaget (1961) y Delval (1996), tiene el niño de transformar una imagen mental en un producto material, tangible y perceptible a los sentidos y al mundo que nos rodea.

Como aportación final; Lowenfeld y Lambert (2008) postulan que el arte tiene mayor significatividad para los niños que para los adultos, ya que para los niños, el arte es un medio de expresión de sus ideas, pensamientos, emociones, gustos, de su yo más personal e interno donde no sólo representan aquello que captan de la realidad sino su interpretación sobre la misma, plasmando sus vivencias y experiencias a través de su capacidad creadora.

2.3 El dibujo infantil

Autores como Lowenfeld y Lambert (2008), postulan que el desarrollo creador del niño comienza con el trazo de los primeros rasgos. Al principio, lo hace inventando sus propias formas donde proyecta parte de sí mismo, de una manera que lo caracteriza y lo define. Para definir a un niño como un ser creativo, no es necesario que posean grandes dotes y cualidades artísticas, ya que si algo define a cualquier manifestación artística en la infancia es el grado de libertad emocional para explorar y experimentar durante el proceso (Lowenfeld y Lambert, 2008).

El dibujo al igual que el juego, como señala Bruner (2002, citado en Andueza et al. 2016), contribuye al desarrollo del pensamiento simbólico siendo una de las herramientas de expresión y aprendizaje con más potencialidad durante la infancia, ya que atendiendo a lo que postula Delval (1996) el dibujo durante la infancia guarda una estrecha relación con la imitación diferida porque precisamente, porque una de sus características principales es esa dosis de realismo donde el niño intenta plasmar su interpretación de la realidad. Además de lo anteriormente mencionado por este autor, el acto de dibujar y plasmar una idea se relaciona con las imágenes mentales, suponiendo mucho más que una actividad lúdica ya que las relaciones que establece con el entorno y la información que capta, se traducen en imitaciones interiorizadas por el niño formada con elementos propios del sujeto, es decir una visión subjetiva del mundo real porque es una reelaboración de esa información, una representación de la realidad que no tiene por qué guardar una semejanza formal con aquello que simboliza .

El dibujo según Delval (1996) se relaciona con todas las áreas del conocimiento y he de ahí, su carácter interdisciplinar. Torres (2016, citado en Andueza et al. 2016) nos ofrece una visión más amplia, no solamente en el plano afectivo y emocional de los niños, sino también en la manera en la que repercute en el desarrollo social, cognitivo, físico, motriz, etc.

Atendiendo a lo que expone Delval (1996), el dibujo en las primeras etapas del desarrollo surge como una prolongación de la actividad motora; por ello, las primeras interpretaciones se limitan a reproducir movimientos donde el niño necesita un mayor dominio de la motricidad fina para controlar sus movimientos. De hecho, debido a esta limitación que irá superando conforme vaya desarrollando dicha destreza, sus primeros trazos son formas de zigzag, circulares y ondulaciones. A través de la acción motriz, el niño imita movimientos y a medida que vaya adquiriendo destreza, comenzará a imitar objetos, animales y personas de su entorno representando aquellos aspectos que más capten su atención.

Acorde al autor anteriormente citado; el dibujo también se vincula al plano afectivo como un acto de emoción, ya que es una actividad muy placentera para los niños donde disfrutan con sus expresiones y donde además experimentan con diversas técnicas, movimientos, etc. Debido a esto, la relación entre el juego y el dibujo en estas primeras edades es muy grande.

Las relaciones que se establecen con el lenguaje pueden resultar menos evidentes, sin embargo mantienen una estrecha relación con la lengua escrita en un doble sentido. Cuando los niños son más pequeños prefieren expresar mediante el dibujo todo aquello que conocen sobre su entorno a través del trazo; y por otro lado, tanto el acto de dibujar como el de escribir exigen un dominio motor bastante parecido. Además, siguiendo el hilo argumental de lo anteriormente citado, las primeras manifestaciones escritas son para el niño dibujos.

Otro de los componentes significativos que se vinculan al dibujo, atendiendo a lo establecido por Delval (1996), es el plano cognitivo. A través del dibujo, los niños reflejan su comprensión sobre la realidad, además de la ubicación y la posición de los elementos en el espacio en el plano de representación. Y es una actividad a través de la que los niños expresan sus intereses por determinadas personas, objetos, animales, movimientos y las relaciones entre las cosas.

Siguiendo el hilo argumental de lo anteriormente citado por este autor, también se puede dilucidar que el dibujo también tiene una mínima finalidad estética a estas edades, ya que los niños se frustran cuando no consiguen plasmar aquello que quieren representar como esperaban. En contraposición a lo anteriormente citado, Ausubel (2002, citado en Andueza et al. 2016) postula que la finalidad estética a estas edades no es el realismo, ya que más bien, las primeras expresiones a través del dibujo tienen un alto componente cognitivo y lúdico, donde los niños plasman aquellas ideas o aprendizajes como resultado de una acción mental con el medio físico y social que le rodea.

Pero la principal característica en la que la mayoría de los autores que se han dedicado a investigar sobre el dibujo en la etapa infantil según Delval (1996), es la diferencia existente entre dicha actividad respecto a las demás, pues es la única producción material que los niños realizan. Probablemente, atendiendo a lo expuesto por dicho autor, los niños comienzan a dibujar imitando a los adultos. Para ellos, dejar huellas visomotrices constituye una actividad fascinante porque tienen la posibilidad de ser partícipes activos en el medio que les rodea.

Todos los procesos anteriormente descritos por Delval (1996) que contribuyen al desarrollo integral de los niños, a través del juego y del dibujo, permiten una aproximación de los niños al mundo real descubriendo su entorno y como proceso de

adaptación al entorno. Además, uno de los más aspectos significativos en la etapa infantil y que aporta un gran valor al dibujo como herramienta de aprendizaje por su espontaneidad y su carácter lúdico, es que no existe miedo al error ni al fracaso, porque cuando el niño dibuja, disfruta del proceso y del papel activo que ejerce en la actividad. Además, confía en su imaginación expresando a través de él su yo interno, sus experiencias y vivencias con matices de fantasía mezcladas con la realidad; y el error se produce, cuando el adulto pone límites a su expresión.

En líneas generales, Bruner (2002, citado en Andueza et al. 2016) definen el dibujo como una de las vías de expresión y aprendizaje con más potencialidad durante la etapa infantil, ya que el dibujo al igual que el juego, contribuyen al desarrollo del pensamiento simbólico y además, es una experiencia de descubrimiento donde lo realmente significativo para ellos es la experiencia que han vivido mientras lo hacen, sin importarles el resultado final; sino más bien, el proceso.

2.3.1. Etapas del dibujo infantil

Acorde a autores como Andueza et al. (2016) los niños van cambiando su forma de relacionarse con el medio físico y social que le rodea durante los primeros años de edad. Todos aquellos cambios a nivel evolutivo, psicológico, emocional, etc. tienen un gran impacto en el dibujo. De esta manera, los dibujos van pasando por una serie de etapas donde la transición entre una y otra es un continuo que se determina por el desarrollo cognitivo y capacidades intelectuales y además, por su manera de interaccionar en el ambiente. Esto ha dado lugar a numerosos estudios que han generado diferentes enfoques donde cada uno de los investigadores se han centrado en un aspecto concreto para analizar los dibujos infantiles.

Siguiendo el hilo argumental de los autores anteriormente citados; muchos de estos enfoques parten del campo de la psicología y de los diferentes ámbitos que la constituyen. De entre todos ellos, uno de los más usados en forma de test es el enfoque proyectivo, donde se buscan reconocer aspectos emocionales del niño a través de lo plasmado en el plano de representación: la forma del trazo, el tamaño de las figuras, los colores utilizados, la ubicación del dibujo en el espacio, etc.; un ejemplo de ello es el dibujo de la familia.

Sin embargo; otros lo tratan desde un enfoque evolutivo donde el dibujo representa un instrumento de gran valor para conocer el desarrollo madurativo, motriz y gráfico y también, como un medio por el cual los niños se expresan y por consiguiente, habrá tantas formas de expresión como niños ya que cada uno tiene unas

características individuales diferentes y su propio ritmo evolutivo. Este enfoque ha sido en que ha tenido mayor repercusión en las escuelas y autores como Luquet (1978) y Lowenfeld y Lambert (2008) describieron las diferentes fases del dibujo desde dicho enfoque.

Autoras como Rhoda Kellogg (citada en Andueza et al. 2016) analizaron las diferentes fases del dibujo de los niños y su evolución desde un enfoque estructural centrándose en aspectos como la variación de los grafismos y el espacio del uso y del color.

A continuación, pasaremos a describir cada uno de los enfoques del dibujo desde la perspectiva de diferentes autores centrándonos, concretamente, en la etapa que nos compete (4-5 años de edad).

2.3.1.1. El niño en la etapa preesquemática desde el enfoque de Lowenfeld y Lambert

A partir de los 4 años de edad, existe un gran cambio y evolución en las características de los dibujos infantiles, el niño adquiere cierto dominio y control en el garabateo pasando a ser controlado. Lowenfeld y Lambert (2008) postulan que este período resulta de gran importancia para el niño, porque el niño comienza usar el dibujo como medio de expresión.

Los autores, anteriormente citados, denominan a esta período entre los 4 y 7 años de edad, etapa preesquemática. En esta etapa el niño ha comenzado un método diferente de dibujo, porque dibuja con consciencia aquello que desea transmitir, plasmando un aspecto concreto de su vida cotidiana y estableciendo relaciones entre lo que capta del ambiente y aquello que su mente asimila plasmando de forma gráfica su perspectiva sobre el objeto o el concepto. En la representación gráfica de aquello que dibuja, no solo intervienen factores cognitivos, sino que también influyen factores emocionales y el valor de las experiencias personales.

Aunque para los adultos no se perciba una evolución respecto de la etapa anterior; la acción de dibujar para el niño ya no es una actividad kinestésica, ni un acto meramente manipulativo, su acción va acompañada de una intencionalidad y esto supone un logro, una gran satisfacción para él; ya que, a través del dibujo, el niño plasma sus propias vivencias. Por ello, tendremos tantas representaciones gráficas diferentes sobre un tema como niños haya, porque cada uno tiene sus propias vivencias y su versión del medio físico y social en el que viven.

Lowenfeld y Lambert (2008) establecen cambios a nivel gráfico a medida que el niño avanza en edad. Generalmente, a los 4 años de edad el niño traza formas reconocibles

y que se asemejan a elementos cotidianos, aunque para los adultos, resulta un tanto complicado descifrar qué representan; por ello, resulta imprescindible a esta edad preguntarles qué es lo que ellos han dibujado y realizar las pertinentes anotaciones. Hacia los 5 años, suelen dibujar personas, casas, etc. Y en última instancia; a los 6 años, las figuras evolucionan llegando a constituir dibujos fácilmente reconocibles y centrándose en un tema concreto.

Atendiendo a los criterios de los autores anteriormente mencionados, uno de los principales rasgos que caracterizan esta etapa es el resultado de la evolución del dibujo hacia una configuración representativa claramente definida.

Las primeras representaciones del niño se orientan a la proyección de la figura humana. Normalmente, dibujan un círculo (representando la cabeza) y dos líneas (representando las piernas) a lo que en arte denominamos “renacuajo”. La figura del renacuajo se torna más elaborada cuando le añaden un círculo entre las piernas que representa el vientre o el torso del cuerpo humano y, además, le añaden una línea a cada uno de los lados del vientre, representando los brazos. Durante esta etapa, se puede apreciar muchas variaciones en la evolución del dibujo, pero a los 6 años de edad, el niño ya logra representar una figura humana que se aproxima más a la realidad incluyendo más detalles en el dibujo como, por ejemplo: el pelo, algunas articulaciones como el codo y las rodillas, los órganos sensoriales (boca, ojos, oídos, nariz) (Véase Figura 1).



Figura 1. Figura Humana (Elaboración propia, 2017).

En líneas generales, podemos aclarar, que durante esta etapa el niño a pesar de recibir diferentes estímulos del ambiente, sus representaciones van a ir cambiando progresivamente por ejemplo, si deseamos que el niño nos represente la figura humana en un momento concreto y le solicitamos más adelante que nos la vuelva a representar, veremos cómo difiere una de otra debido a los cambios que se van produciendo en él.

Por otro lado; Lowenfeld y Lambert (2008), destacan que en esta etapa el dibujo es mucho más que una actividad placentera y recreativa para el niño siendo una vía de expresión alternativa al lenguaje verbal. El dibujo en sí no solo muestra una representación gráfica ni una evolución a nivel psicomotor, puesto que a medida que va evolucionando el niño muestra un mayor grado de conciencia del mundo en el que vive y por lo tanto, se observa un pensamiento más concreto y elaborado por parte del niño que se puede apreciar en la incorporación de detalles en la figura humana.

Uno de los aspectos más importantes de esta etapa es la reacción del niño frente a los diferentes estímulos del entorno, que le repercuten tanto a nivel físico como psicológico. Autores como Piaget (citado en Lowenfeld y Lambert, 2008) postulan que la percepción del niño se ve claramente influenciada tanto por factores externos del ambiente como internos, es decir, dependiendo de la psiqué y las características individuales del niño este mostrará más sensibilidad ante diferentes situaciones, de manera que reflejará en el plano de representación aquellos aspectos que han tenido más impacto emocional, sensorial, etc. sobre él; ya que el dibujo en esta etapa es una proyección y prolongación de su yo interno, de sus pensamientos, emociones; en definitiva, de su propia experiencia.

2.3.2.2. El niño en la etapa realista del dibujo desde el enfoque de Henri Luquet

Otra de las aportaciones que cabe destacar en la evolución del dibujo infantil son las del autor francés, Henri Luquet. Autores como Delval (1996), postula que la principal aportación que Luquet hizo en las etapas del dibujo infantil es la tendencia al realismo en cada una de ellas. El dibujo infantil es realista, no sólo por la naturaleza de los temas que trata, sino también porque los dibujos de los niños siempre van a representar algo; es decir, los niños a través del dibujo materializan sus ideas o representaciones mentales y por lo tanto, no van a dibujar cosas, situaciones, personas, etc. que no representen nada o no sean significativas para ellos. Además de lo anteriormente mencionado, dicho autor también destaca que esa tendencia al realismo viene dada por los intereses de los niños, quienes no le dan tanta importancia al valor estético del dibujo, sino más bien, a que se asemeje al objeto real.

Según Luquet (1987); aunque el dibujo infantil sea realista en su totalidad, existen diferencias entre las distintas fases por las que van pasando los niños. La principal diferencia radica en aspectos madurativos y psicoevolutivos del niño y además, en la atracción y el gusto que sienten por la actividad de dibujar.

En líneas generales; para este autor, la representación gráfica y artística del niño es el resultado de un modelo propio, personal; por lo que en sus primeros contactos

con el dibujo, los niños no imitan los modelos proporcionados por el adulto sino más bien, es un referente que utilizan para crear el suyo propio. Atendiendo a lo anteriormente mencionado, el niño representa su propia concepción sobre la realidad de forma libre y espontánea, sin seguir ningún tipo de criterio ni patrón que le haya podido proporcionar el adulto. Su dibujo, siempre tendrá un matiz personal donde muestra sus preferencias, gustos, ideas, etc.

Para concretar, en cada fase podemos encontrar un tipo especial de realismo con unas características que lo identifican y lo enmarcan en dicha etapa (Delval, 1996). La fase que nos concierne se denomina realismo intelectual, en la que se encuentran los niños entre los 5-6 y los 8 años de edad. Según Luquet (1978, citado en Delval 1996) cuando los niños se encuentran en dicha etapa tienden a representar todos los detalles del objeto, destacando aquellos rasgos que para ellos sean más importantes a través del tamaño (más grande), el color (repasando de un color más llamativo aquello que quieren resaltar), etc. con independencia de la posición que tengan dentro del plano de representación (Véase Figura 2).



Figura 2. Figura humana marcada rasgos importantes (Elaboración propia, 2018).

Dicho autor; también afirma que los niños no dibujan lo que ven, sino lo que saben sobre aquello que están dibujando. El niño tiene una imagen mental interiorizada del objeto, la persona o la situación con unos rasgos identificativos para él no solo materiales o físicos, sino también emocionales donde influyen sus gustos, intereses, preferencias y sentimientos. Según Delval (1996), esta fase del dibujo es la más representativa de la etapa infantil porque supone un gran nivel de abstracción en el niño que antes no tenía por las limitaciones cognitivas de la edad.

Además de lo anteriormente mencionado, Luquet (1978) afirma que el niño consigue representar su idea mental y materializarla a través del dibujo de diferentes maneras. Uno de los procedimientos de los que nos habla dicho autor consiste en

separar detalles en el dibujo que en la realidad se confunden, para darles la importancia que para el propio niño tiene. Un ejemplo de ello sería, cuando el niño pinta los pelos por separado.

Otro de los procedimientos, tal como menciona dicho autor, es el de “transparencia”. El procedimiento de transparencia consiste en dibujar aquellas cosas que suelen estar ocultas o cubiertas en la realidad, pero el niño las dibuja de tal forma que lo hace transparente. Por ejemplo, dibujar las costillas dentro del cuerpo humano (Véase Figura 3.) y una muy frecuente también, es dibujar casas donde se ve el interior.

En última instancia, otro procedimiento según Luquet (1978) es la proyección del objeto sobre el suelo, también denominado “abatimiento”. Este procedimiento consiste en la aplicación o mezcla de diferentes puntos de vista que suele aparecer en los dibujos de casas y seres vivos, por ejemplo a estas edades los niños suelen dibujar los pies de perfil y la cara de frente (Véase Figura 4).

En líneas generales podemos dilucidar, que esta fase se caracteriza por el exceso de detalles en el dibujo, porque el niño pretende mantener y plasmar los diferentes puntos de vista.



Figura 3. Transparencia (Elaboración propia, 2018). Figura 4. Pies de perfil (Elaboración propia, 2018).

2.3.2.3. Etapa pictórica del niño bajo el enfoque de Rhoda Kellogg

Una de las aportaciones más relevantes en el panorama del desarrollo evolutivo del dibujo infantil la podemos encontrar en la autora Kellogg (1979). Para comprender las composiciones figurativas que realizan los niños a los cinco años de edad, es conveniente que en primera instancia, hagamos un análisis sobre las estructuras básicas en las que se apoyan los niños para realizar sus primeras manifestaciones artísticas

y cómo van evolucionando y volviéndose más complejas, a medida que el niño va adquiriendo mayor desarrollo madurativo.

Cabe a destacar, que dicha autora se apoya en la tesis de la universalidad de dichas estructuras, es decir, que todos los niños usarán las mismas, con independencia de su país de origen, procedencia o cultura. A partir de esta afirmación Kellogg (1979) llega a la conclusión de que las manifestaciones plásticas y artísticas son innatas en el ser humano y que nos acompañan desde que nacemos.

Para comprender el desarrollo evolutivo del dibujo infantil y la fase en la que se encuentran los niños de 5 años, resulta necesario conceptualizar previamente algunos contenidos básicos ya que el estudio de los garabatos facilita el nivel de comprensión ante las primeras figuras representativas de los niños.

Kellogg (1979) postula que existen una serie de patrones y estructuras que son universales en los niños. Estos los memorizan, los repiten hasta que en un nivel de desarrollo más avanzado logran combinarlas entre sí, llegando a formar estructuras más complejas.

Atendiendo a lo anteriormente mencionado, la autora establece una serie de diferencias entre los grafismos agrupando aquellos que carecen de organización y por otro lado, aquellas que poseen una ordenación interna que son los llamados patrones de disposición.

Según Kellogg (1979) en el desarrollo del arte infantil nos encontramos en primer lugar con el estadio de los Patrones, donde el niño realiza Garabatos Básicos y dibuja algunos de ellos en Patrones de Disposición (Véase Figura 5); este estadio se inicia alrededor de los dos años aproximadamente.

A esta etapa le sigue el estadio de las figuras, que comprende los llamados Diagramas (figuras definidas y delineadas) y también Formas de Diagramas Nacientes que preceden a los Diagramas a la que el niño accede alrededor de los 2-3 años de edad. En esta etapa, los niños son capaces de memorizar los diagramas y repetirlos debido a su propia configuración y en los dibujos, suelen combinarlos con otros garabatos u otros diagramas.

Los tipos de diagramas son el rectángulo, el triángulo, el cuadrado, el óvalo, la cruz griega, la cruz de San Andrés y en último diagrama que tiene forma irregular (Véase Figura 5). El dibujo de diagramas indica el control que posee el niño en el trazo de las líneas y la acción de la memoria, mostrándonos una planificación y deliberación debido a la coordinación óculo-manual.

Una vez que el niño logra representar los primeros diagramas, manifiesta un dominio de trazo, pudiéndolo observar en aquellas figuras definidas y delineadas, com-

binándolas y uniéndolas entre sí, llegando a formar Combinaciones. Cuando el niño logra establecer conexiones entre los diagramas y formar Combinaciones (unión de dos diagramas) supone un gran avance a nivel cognitivo y un desarrollo de los procesos cognitivos superiores, ya que esto supone mayor nivel de complejidad porque aparece una coherencia en las representaciones de las estructuras lógicas. Según Kellogg (1979) estas características son propias del estadio del dibujo espontáneo que suele tener lugar entre los 3 y 4 años de edad y las combinaciones más destacadas son la cruz griega y la de san Andrés unida a un óvalo, rectángulo o forma irregular (Véase Figura 5).

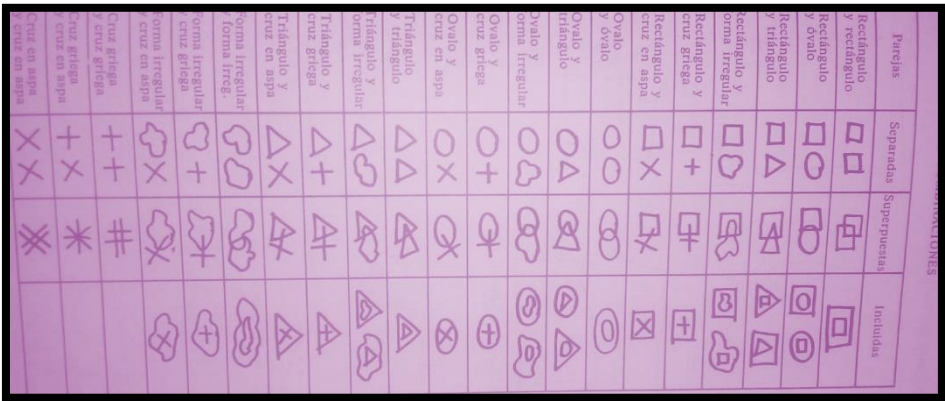


Figura 5. Diagramas (Kellogg, 1979).

Durante el estadio del dibujo, según la autora anteriormente citada, el niño comienza a realizar estructuras lineales equilibradas y múltiples combinaciones dando lugar a los Agregados.

El Agregado es el resultado de un grupo de tres diagramas con tantas combinaciones como el niño sea capaz de crear. Durante este período, el niño actúa como si fuese un pequeño artista debido al gran repertorio de diagramas que ha interiorizado y asimilado en sus esquemas mentales tras un proceso de abstracción y son capaces de reproducir, combinar dando lugar a un trabajo más personal que lo diferencia de los demás.

Las estructuras no figurativas características de este período llamadas configuraciones son los Mándalas, Soles y Radiales (Kellogg, 1979).

- El **Mándala** es un tipo de combinación donde un óvalo o cuadrado se divide en cuatro partes, generados por una cruz griega o latina (Véase Figura 6).

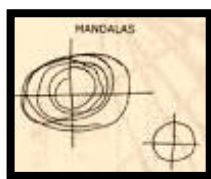


Figura 6. Estructura no figurativa: Mándala (Kellogg, 1979).

- El **Sol** es una estructura simple, sin embargo, los niños comienzan a dibujarla en torno a los 3 años de edad; ya que, esta forma proviene de la evolución y desarrollo del garabato. Se trata de un círculo cortado por varias líneas sin que tengan un punto o zona de encuentro (Véase Figura 7).

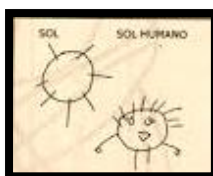


Figura 7. Estructura no figurativa: Sol (Kellogg, 1979).

- El **Radial** se trata de un conjunto de líneas que nacen de un punto común o de una zona reducida desde donde emergen múltiples líneas en sentido radial (Véase Figura 8).

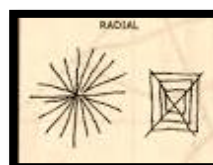


Figura 8. Estructura no figurativa: Radial (Kellogg, 1979).

Según la autora anteriormente mencionada, el proceso de evolución en el dibujo infantil comienza por el trazo de Mándala, Sol y Radial y su orden es inalterable. La realización del Sol tiene una gran importancia en el proceso de evolución del dibujo, ya que su realización implica un gran salto hacia las primeras estructuras figurativas como es el caso de la cabeza, las manos y cualquiera de las partes del cuerpo humano.

Tras el estadio del dibujo, el niño entra en la denominada fase pictórica según los estudios de Kellogg (1979) a la que accede el niño a los 4 años de edad aproximadamente. Esta etapa se caracteriza porque los niños comienzan a plasmar en sus representaciones artísticas figuras humanas, animales, casas, plantas y otras temáticas.

A medida que el niño evoluciona artísticamente, irá creando nuevas estructuras lineales así como también, mantendrá muchas de las características de los dibujos que ha realizado previamente; puesto que, será el resultado de la combinación de diferentes estructuras no figurativas.

A los 5 años de edad, según la clasificación de dicha autora, el niño comienza a dibujar la Figura Humana Mandaloide que se compone como su propio nombre indica de un Mándala con cabeza, brazos y piernas en equilibrio en cruz y todo el conjunto rodeado dentro de un círculo o de un óvalo (Véase Figura 9). Por otro lado, también aparecen las manifestaciones de Figuras Humanas Radiales que a primera vista son muy parecidas a las Mandaloides pero con la diferencia de que estos tienen los brazos caídos.



Figura 9. Figura Humana Mandaloide (Elaboración propia, 2018).

Otra de las características que destaca Kellogg (1979), es que en las representaciones de Figuras Humanas en parejas se puede apreciar cómo los niños a través del dibujo establecen diferencias de género como, por ejemplo, a las chicas las dibujan con el pelo largo mientras que a los chicos con el pelo corto.

Por otro lado, en las Figuras Humanas en grupos que se les suele denominar “familia”, predominan las semejanzas entre las figuras, y cuando el niño quiere establecer alguna diferencia por la edad o el sexo de la familia, lo dibuja de mayor o menor tamaño que los demás.

Otra de las temáticas que se destacan en esta etapa son las casas, las cuales se dibujan combinando Diagramas de diferentes maneras. Resulta esencial clarificar, dadas las aportaciones de la autora, que cuando el niño dibuja una casa no copia una de la calle, sino que se apoya en las estructuras que ya conoce para plasmarlo en el plano de representación dando lugar a formas arquetípicas o universales específicas del arte infantil.

En última instancia, otra de las temáticas presentes es la naturaleza donde predominan los dibujos de Árboles y Flores. Estos dibujos no se representan según el tamaño que poseen en la realidad, sino que será el resultado de tantos Garabatos, Diagramas, etc. que el niño necesite para completar una serie de Patrones o bien, para alcanzar un fin estético.

2.4. Concepción histórica, filosófica y cultural sobre el tratamiento de la luz y la oscuridad

Atendiendo a autores como Muñoz (2008), las manifestaciones artísticas han sido el reflejo de la evolución de un pensamiento en diferentes épocas como consecuencia de las transformaciones que han tenido lugar en la historia de la humanidad. Según dicho autor, el contraste entre la luz y la oscuridad ha sido una de las temáticas más representadas pero desde diferentes concepciones debido a su carácter universal y atemporal.

Desde el arte y el pensamiento, frecuentemente se hacen uso de recursos expresivos alternativos que sustentan el significado de ideas abstractas y por lo tanto, más difíciles de definir de manera más explícita (Muñoz, 2008). Según este autor; el contraste entre la luz y la oscuridad ha sido la metáfora más utilizada en el arte y de hecho, la problemática de la representación de la luz y el estudio de las proyecciones de las sombras siempre han coexistido de forma paralela ya que no se entiende el concepto de luz sin hablar de oscuridad y sombras.

La luz ha sido asociada desde la Prehistoria según Muñoz (2008), a la misticidad y a la magia, aunque sus verdaderos significados siguen siendo un misterio en la actualidad.

En la Edad Antigua, el discurso de Platón alude rutinariamente a metáforas de visión y luz, contrastando su luminosidad con la oscuridad de las apariencias en “El mito de la Caverna” (Vieira, 2014).

Platón (citado en Vieira, 2014) postula la existencia de una cadena jerárquica de apariencias que termina en su punto más álgido de la realidad perfecta de las formas. En uno de sus famosos pasajes, Sócrates conjura un submundo iluminado habitado por prisioneros, que observan las sombras que proyectan los objetos en las paredes de la caverna; esto hace referencia a que las personas cuando se encuentran en esta posición no son capaces de ver la realidad, sino una copia o un reflejo de la misma que puede ser engañosa. En este fragmento, Platón explica que en el exterior y en la cima se encuentra el mundo de las ideas, la fuente del verdadero conocimiento y por lo tanto, una realidad inmutable y verdadera (Vieira, 2014).

Según la autora, la conexión platónica entre luminosidad y conocimiento también tuvo su reflejo en las diferentes manifestaciones artísticas como es en el caso de la construcción de templos a los dioses, grandes edificios rodeados de columnas, donde se usaban materiales como el mármol para destacar esa luminosidad, y de hecho prevaleció hasta la Ilustración, un movimiento que tuvo lugar en el siglo XVIII y que se basaba en la erradicación de la superstición, del prejuicio, del adoctrinamiento de la iglesia que oprimía al pueblo y no les dejaba pensar con claridad y por lo tanto, debían ser reemplazadas por las leyes universales de la racionalidad, es decir, por la luz que aportaba el conocimiento, la razón.

Muñoz (2008) concibe un giro en la concepción artística con la aparición de este nuevo movimiento, donde previamente la preocupación existente se centraba en el objeto, donde no se vinculaba el arte con el pensamiento, conceptos que siempre han establecido un estrecho vínculo y que han sido el reflejo del contexto y de las circunstancias políticas, económicas y sociales de cada momento.

Según Vieira (2014), entre el siglo XVII y el siglo XVIII hubo grandes revueltas y confrontaciones y como fruto de ello, se dieron dos grandes movimientos artísticos con grandes diferencias entre sí: el arte barroco y el gótico.

En la estética del arte barroco según Muñoz (2008) tanto en la arquitectura como en la escultura y la pintura, una de las características predominantes es el juego de las sombras. En la pintura se hace uso del claroscuro por encima de la línea del tenebrismo, intentando dar dinamismo, realismo y naturalismo con técnicas de pinturas sobre al óleo y al fresco a las representaciones artísticas. Respecto al tratamiento de la luz, dicho autor afirma que en el arte barroco, los artistas matizan los colores con el difuminado y el dibujo de los contornos para que se pueda apreciar la luz (Muñoz, 2008).

Por el contrario; según este autor, en el arte gótico predomina la ornamentación y esto se refleja en el uso de los colores donde predominan los fondos dorados y los colores brillantes. En este tipo de arte se utilizaba la técnica de la degradación de los colores para crear efectos y dar luminosidad a las pinturas.

Vieira (2014) establece además en el siglo XVIII, un interés en el estudio de la sombra del perfil humano. En las reproducciones artísticas, también se utilizaba el uso de la sombra para proyectar rasgos fisiológicos y psicológicos de la persona retratada. Asimismo, autores como Walker (citado en Vieira, 2014) conciben otras obras con gran potencial donde el impacto visual entre las luces (artificiales o naturales) y la sombra que proyecta producen en los espectadores, dando origen al famoso teatro de sombras chinescas; pero el mensaje que proyecta a través del tratamiento de la luz y la oscuridad se tratan de reivindicaciones referentes al tema de las etnias y la esclavitud que desde entonces existía en la sociedad del momento.

Un siglo después, Vieira (2014) encuadra en la etapa del Romanticismo a artistas ilustres como Delacroix, quien destaca por la riqueza del colorido en sus obras, tanto en las gamas más coloridas como en aquellas más sombrías. Y la libertad de su pincelada como acto de rebeldía frente a los estándares y estereotipos que dominaban el plano artístico, político y social del momento. Como podemos observar, el arte es una forma de expresión no sólo de lo que siente el artista, de su personalidad y emociones; sino también es un medio de reivindicación para expresar ideas políticas y sociales del momento donde la sombra no se relaciona con un individuo, sino más bien con un colectivo (Muñoz, 2008).

Con la llegada del Realismo, según Vieira (2014) los artistas plasman en sus obras las preocupaciones que inquietaban a la sociedad civil como por ejemplo, la guerra y las demás revueltas que se sucedían. Además, sus obras también tratan temas costumbristas persiguiéndose una representación objetiva de la realidad a través de pinceladas densas, luz y color; como podemos observar, los aspectos de la vida cotidiana no solamente son la temática más representada por los niños, sino también por artistas ilustres de esta época como por ejemplo, Goya.

Por otro lado según este autor, dentro de este período de tiempo podemos destacar a artistas como Warhol, quien se centra en el estudio de numerosos autorretratos a través de la proyección de su sombrero perfil utilizando técnicas basadas en el manejo de las luces, las sombras y los contrastes a través de la serigrafía.

Sin embargo, a partir del siglo XIX, Vieira (2014) postula que se comienza a observar un discurso diferente que valora la luz como un elemento positivo y de sabiduría y por el contrario, la oscuridad se equipara a la ignorancia. Dicha concepción sobre la luz y la oscuridad, comienza a ser interiorizado por toda la sociedad independientemente del status social al que pertenezca, siendo un pensamiento fuertemente arraigado y que ha perdurado hasta la actualidad.

El tratamiento de la luz y la oscuridad sufre un cambio a partir del siglo XX con el inicio de las vanguardias, donde numerosas corrientes se considerarán herederas de los grabados y las pinturas negras predominando el uso de la oscuridad y los colores oscuros para representar el subconsciente y los negativos estados de ánimo como el miedo, la ira, etc. centrándose en el color y descuidando las formas (Vieira, 2014).

Según la autora, las obras de este siglo y de los diferentes movimientos que surgen en él, como el impresionismo y el expresionismo, se caracterizan porque presentan una gran preocupación por captar el momento, el efecto efímero de la luz y la proyección de esta sobre los objetos. Se antepone la luz artificial a la luz tradicional, porque los artistas conciben la luz y la sombra como espacios coloreados que el ojo

humano es capaz de recrear en la retina una reproducción idéntica a la naturaleza al mezclar los diferentes colores puros que se perciben.

Los mayores representantes de este período son Manet, Monet y Renoir quienes rechazan el claroscuro tradicional, dando lugar a un juego de luces y sombras artificiales; ya que estos conciben que el ojo humano es capaz de recrear en la retina el conjunto de colores que perciben de la naturaleza (Vieira, 2014).

En contraposición al pensamiento que predominaba en Occidente, aparece en Oriente la figura de Tanizaki (2018), quien abordó un punto de vista más positivo sobre el tratamiento de la sombra. En Occidente, siempre se había relacionado la belleza con la luz y Tanizaki (1993) sin embargo, lo acredita a la oscuridad. Según dicho autor, la luz pierde toda su esencia sin la oscuridad y la concibe como un símbolo enigmático de belleza, debido a los diferentes claroscuros que se producen por el efecto de la unión de las formas y el movimiento que producen la sombra en cualquier entorno, bien sea natural o artificial. Además, también incide en la idea de que todo pierde valor y belleza si privamos a los objetos, paisajes y todos los elementos de los efectos que les aporta la sombra, porque ese contraste y ese aporte de misterio, calma, tranquilidad y movimiento de cualquier elemento, pierde su esencia si es expuesto a plena luz.

Por lo tanto podemos dilucidar según Muñoz (2008); cómo a lo largo de la historia, la sombra tiende a vincularse con la exploración conceptual relacionada con la humanidad no solo a través del cuerpo, sino como reflejo del pensamiento, la sabiduría, el miedo, etc. De esta manera, la sombra es tratada como un elemento natural que adquiere autonomía a través de la sencillez de su estructura y que gracias a su simbología de carácter universal, hace que tenga un gran potencial como elemento artístico.

3. DISEÑO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

3.1. Justificación

La presente secuencia didáctica se encuentra orientada a trabajar la “luz y la oscuridad”, con el fin de enseñar a los niños a gestionar sus miedos, canalizarlos y finalmente a afrontarlos a través de la superación personal y el conocimiento que se les va a proporcionar atendiendo al futuro inmediato. Según Marks (como se citó en Méndez, Orgilés y Rosa, 2005) el miedo a la oscuridad es un problema bastante frecuente en la etapa infantil y que normalmente, dentro del claustro del profesorado, es uno de los temas tabúes para trabajar debido al posible malestar que puede generar en los niños y provocar un sinfín de emociones negativas. Emociones, que para bien o para mal, también son parte esencial del ser humano y que como profesora, entiendo

necesario trabajar por el mero hecho de que tenemos que enseñar a los niños desde pequeños a gestionar sus emociones y a enfrentar sus miedos, porque de esta manera estaremos contribuyendo a su pleno desarrollo integral.

Según Montiel (como se citó en Méndez et al. 2005); conforme el niño va creciendo y evolucionando, entre los 4 y los 6 años de edad, comienza a tomar una mayor conciencia del mundo que le rodea y comienzan a aparecer los miedos; por ello, este miedo se considera evolutivo ya que es característico de la etapa en la que se encuentra el niño y conforme va creciendo y madurando, desaparece. Miedo ante lo desconocido, siendo la oscuridad uno de los principales miedos manifestados en esta etapa y que incluso, pueden llegar a generar temor a otros estímulos como por ejemplo, a los ladrones, a los fantasmas, etc.

A tenor de lo indicado, este miedo va relacionado con la manifestación de la función simbólica en esta etapa, donde los niños hacen uso de la imaginación y de sus conocimientos sobre el mundo en el que viven para representar dichos sucesos a través del juego de roles, donde se convierten en policías y ladrones, fantasmas, etc. A través de la función simbólica, los niños no solo interpretan un papel sino que además es un medio a través del cual expresan sus emociones, su yo interno y su percepción sobre las situaciones que parten de su experiencia.

Por otro lado; autores como Méndez (como se citó en Méndez et al. 2005) afirma que en el miedo a la oscuridad intervienen múltiples factores, por lo que podría decirse que dicho miedo está multideterminado. Destaca la doble asociación que se establece cuando el adulto referente atiende al niño con la luz encendida después de una pesadilla o frente a un estado de malestar, por lo que el niño asocia la luz con la seguridad que le transmite dicho adulto, que normalmente suele ser la madre o la figura de mayor apego; y por otro lado, relaciona la oscuridad con el miedo y las emociones negativas que le generan malestar. De igual manera, acorde a lo expuesto previamente por el autor anteriormente mencionado, la visualización del niño de películas, y la transmisión de información mediante cuentos o historias, contribuye a que el niño relacione muchos acontecimientos negativos como secuestros, robos, asesinatos, etc. con la oscuridad, porque todos estos episodios suelen transcurrir de noche de manera que se incrementa y fomenta el temor al hecho de dormir solo y con la luz a la apagada; y además, se refuerza esa conducta negativa cuando el niño manifiesta sus protestas y llantos consiguiendo la atención, el cuidado y la cercanía de sus padres durante la noche.

Así mismo, autores como Sandín (como se citó en Méndez et al. 2005) destacan que las fobias específicas pueden interferir de una forma considerable en la evolución del niño y en aspectos de su vida diaria. Ciertamente es que el miedo es necesario para vivir, porque es una emoción básica que te permite estar alerta y atento ante cualquier

situación de peligro pero siempre y cuando, acorde al autor anteriormente citado, no se torne en un miedo de grado severo que pueden tener consecuencias negativas a nivel físico, psicológico y emocional pudiendo llegar a convertirse en una conducta disruptiva que incida en la autoimagen del niño.

Para el niño la situación que implica estar solo en la oscuridad le crea un cierto estado de inseguridad frente a la situación porque escapa de los márgenes de su control sobre su entorno ya que no tiene visibilidad alguna (Montiel, como se citó en Méndez et al. 2005) Por ello, dicho autor explicita que los trastornos infantiles afectan a los niños y a las familias en el presente, pero pueden provocar la aparición de problemas graves si no se tratan o si no se toma un papel activo para que desaparezcan.

Según De Bartolomeis (2001), el niño vive la luz como una variedad de emociones que tiene que aprender a identificar e ir dando respuesta y por otro lado, también lo vivencia como una experiencia fundamental de carácter perceptivo donde entran en juego los sentidos y las reacciones que sienten ante diferentes estímulos. Sin duda alguna; el arte y el dibujo tienen un gran potencial en esta etapa para tratar la luz y la oscuridad, ya que como afirma Delval (1996) permite que los niños establezcan dos tipos de explicaciones: una con más rigurosidad científica sobre el tema y otra, para dar respuesta sobre estos fenómenos que se dan diariamente en su vida cotidiana.

Así mismo, es recomendable que no existan temas tabúes para los niños, siendo esencial que el aula se convierta en un espacio de seguridad y confianza donde puedan expresar libremente todos sus sentimientos, miedos, alegrías, frustraciones... debemos tratar con naturalidad estos temas, porque no es un miedo particular ni extraño, sino más bien al contrario, todos lo hemos llegado a sentir en diferentes momentos de nuestra vida y considero que si se trabaja de manera colectiva, los niños se pueden sentir comprendidos disminuyendo el malestar que produce el sentimiento negativo que puede llegar a ocasionar el estar solo a oscuras. Una buena estrategia para ayudar a los niños a gestionar y canalizar ese miedo es a través del conocimiento, la exploración y el descubrimiento, intentando proyectar ese miedo para ser transformado en algo positivo.

En definitiva; De Bartolomeis (2001) persiste en la importancia de estudiar a través del arte las diferencias entre la oscuridad y la luz, los tránsitos graduales de lo oscuro a lo claro y viceversa, observar las transformaciones de luz que se puedan dar en el ambiente (artificial o natural) preparando actividades de carácter lúdico donde los cambios de iluminación, la claridad, la percepción de las formas, etc. tengan el objetivo de proporcionar información al alumnado, porque nunca debemos de olvidar, que el conocimiento es poder y cuando ampliamos el campo de visión y perspectiva de los niños frente a sus miedos, solo ahí, es cuando desaparecen.

3.2. Contextualización

El C.E.I.P “Reyes Católicos” se ubica en la localidad de Puerto Real (Cádiz,) en la zona de la barriada “Las Canteras”. El colegio “Reyes Católicos” es conocido en dicha localidad por ser uno de los que cuentan con educadores especializados en N.E.E y N.E.A quienes prestan su apoyo y servicio desde las aulas de Educación Infantil hasta las de Primaria.

Una vez que nos adentramos más en las características y peculiaridades del centro escolar y su contexto, hemos de decir, que debido al aumento demográfico de la población puertorealeña en la última década y a las transformaciones que ha sufrido la sociedad tanto a niveles económicos como culturales, podemos decir que dicho centro aboga por la inclusión teniendo matriculados a alumnos y alumnas de diversa índole sin distinción de sexo, raza, religión... siendo las aulas, una gran fuente de enriquecimiento para el alumnado que construye su conocimiento dentro de la sociedad emergente.

Observando el centro, hay un espacio destinado a Infantil con dos casetones donde hay tres clases en cada uno de ellos de 3, 4 y 5 años.

El lugar de recreo es un amplio arenero con algunos árboles; en él, los niños y niñas disponen de coches, palas, cubos, bicicletas, pelotas, etc. lo cual me ha parecido bastante interesante porque apenas existen disputas en el horario de recreo por la gran cantidad de materiales y recursos con los que cuenta el centro a disposición del alumnado. Dentro de esta zona, también podemos visualizar un espacio donde se encuentran los baños y lavabos, además de un botiquín.

Adentrándonos en el aula de 5 años B, donde cursaré mis prácticas, consta de 25 alumnos y alumnas con edades comprendidas entre 5 y 6 años. Hay que destacar que dentro de dicho aula nos encontramos a un niño que presenta T.E.A y que está incluido perfectamente dentro del grupo clase.

El grupo clase presenta gran interés por las actividades plásticas, mostrando actitudes de interés, curiosidad por saber, investigar e indagar y sobre todo motivación para trabajar desde la plástica ya que apenas se trabajan actividades donde los niños tengan espacio para experimentar y trabajar sus habilidades artísticas. Además de lo anteriormente mencionado, es conveniente destacar que normalmente esta clase está etiquetada como revoltosa, desobediente y un sinfín de connotaciones negativas que sorprendentemente desaparecen cuando se les proponen actividades que se salen de lo común y de lo que establecen las fichas de las editoriales; en definitiva, cuando se

conecta con sus gustos e intereses, los niños muestran una actitud de escucha activa y de buena participación.

3.3. Objetivos

La presente secuencia didáctica está orientada a la consecución de los siguientes objetivos acorde a lo que establece la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo de Educación Infantil en Andalucía y son los siguientes:

- Profundizar en la investigación sobre los aspectos psicológicos que desencadenan un buen tratamiento sobre la oscuridad en la etapa de infantil.
- Diseñar y planificar una serie de actividades lúdicas hiladas de forma coherente para trabajar la luz y la oscuridad, donde las actividades plásticas tengan un papel protagonista.
- Hacer a los niños partícipes activos durante el proceso para conseguir un aprendizaje significativo a través del principio de participación activa y el aprendizaje por descubrimiento.
- Trabajar la expresión plástica y visual bajo un enfoque globalizador relacionándola con todas las áreas del conocimiento.

3.3.1. Objetivos generales

- Observar y explorar el medio social y natural en el que viven.
- Desarrollar habilidades comunicativas a través del medio artístico, plástico y visual.
- Contribuir al desarrollo del conocimiento sobre los fenómenos de la naturaleza y que repercuten en sus vidas.
- Adquirir autonomía de manera progresiva en sus hábitos cotidianos.
- Favorecer al desarrollo de su personalidad contribuyendo a la formación de una imagen positiva y ajustada de sí mismo.
- Promover situaciones donde los niños vayan tomando conciencia de sus emociones y sentimientos, bajo un clima de seguridad, afectividad y confianza.

- Dotar a los niños de recursos, estrategias y herramientas para la gestión de sus propios miedos y la confrontación de los mismos en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

3.3.2. *Objetivos específicos*

- Favorecer la gestión de sus propios medios a través de la comprensión de la oscuridad.
- Transformar el miedo a la oscuridad dándole un uso lúdico y recreativo a través del juego y proporcionándole experiencias vivenciadas.
- Descubrir el origen de las sombras como el choque de la luz con un objeto opaco.
- Identificar el sol como fuente principal de luz.
- Hallar las sombras y por tanto la oscuridad, tanto en el día como en la noche.
- Descontextualizar los aprendizajes de este proyecto en otros contextos, como el hogar.
- Diferenciar entre la luz natural y la artificial.
- Establecer semejanzas y diferencias entre el día y la noche.
- Aprender que las sombras que irradia la luz solar son diferentes dependiendo de las horas del día debido a su posición.
- Aprender que la luna también proporciona luz y tiene diferentes fases.
- Favorecer la comprensión lógica-matemática a través de la sombra según la posición de los objetos en el espacio.
- Promover el aprendizaje por descubrimiento.
- Favorecer el arte como vía de expresión alternativa al lenguaje verbal.
- Favorecer la motricidad fina a través de actividades plásticas.
- Potenciar el pensamiento divergente.
- Favorecer al desarrollo de la capacidad creadora.
- Promover el uso de diferentes técnicas artísticas.
- Dar a conocer nuevas formas de expresión a través del teatro negro.

- Favorecer la cohesión y la cooperación grupal a través de actividades grupales.

3.4. Contenidos: Conceptuales, procedimentales y actitudinales

Atendiendo a lo establecido en la Orden 5 de Agosto de 2008 por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, los contenidos a trabajar en la siguiente secuencia didáctica son los siguientes:

Tabla 1

Contenidos referentes al área de “Conocimiento de sí mismo y autonomía personal”.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Conocimiento de su esquema corporal.	Identificación y reconocimiento de las diferentes partes de su cuerpo.	Iniciativa para aprender a desarrollar habilidades nuevas.
Conocimiento de sus propios gustos y preferencias.	Identificación y reconocimiento de sus propios gustos y preferencias.	Iniciativa para expresarse en público.
Movimiento y cuerpo: Realización de movimientos por el espacio de forma autónoma y grupal.	Coordinación de sus movimientos de forma libre y espontánea por el espacio.	Capacidad de moverse con autonomía sin el apoyo de un adulto.
Adquisición de conciencia corporal.	Reconocimiento e identificación instrucciones de los compañeros coordinando movimientos con limitaciones perceptivas/ sensoriales.	Respeto a los compañeros en prácticas grupales compartidas.
Manifestación de sentimientos, emociones e ideas	Identificación y reconocimiento de aquellas situaciones o cosas que le hacen sentir miedo y las que no.	Valoración del arte como vía de expresión alternativa.
Conocimiento y aceptación de sus características personales.	Respeto de sus preferencias y reconocimiento de sus limitaciones.	Aceptación de las características personales de cada uno.

Fuente: Elaboración propia (2018).

Tabla 2.

Contenidos referentes al área de “Conocimiento del entorno”.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Luz y sombra.	Reconocimiento e identificación entre la luz y la sombra.	Interés por descubrir las propiedades de la luz y la sombra.
Su propia sombra y la de los compañeros (sombra humana).	Reconocimiento de su propia sombra.	Disfrute con el contacto directo de su sombra y la de sus iguales
Luz natural y artificial.	Diferenciación entre luz natural y artificial	Interés por descubrir las diferentes fuentes de luz
Sombra natural y artificial.	Reconocimiento e identificación entre la sombra natural y artificial	Participación activa en las actividades donde se trabajan con diferentes sombras
Medida del tiempo: día y noche.	Diferenciación y reconocimiento de las características y elementos que componen el día y la noche	Disfrute con el contacto y la observación de la naturaleza
Medida del tiempo: reloj de sol.	Identificación de las horas del día según la proyección de la sombra	Uso y disfrute del reloj de sol
Posición de los objetos en el espacio: alzada, planta y perfil.	Reconocimiento de las diferentes posiciones de los objetos y las sombras que proyectan	Disfrute del dibujo de las sombras de los objetos desde diferentes perspectivas
Elementos de la noche: luna y estrellas	Reconocimiento e identificación de los elementos característicos que componen la noche	Interés y motivación ante la obra de arte “Noche estrellada” de Van Gogh.
Fases de la luna	Reconocimiento e identificación de las diferentes fases de la luna por su forma y representación a través de un objeto	Interés por descubrir las diferentes fases de la luna trabajando con elementos cotidianos como las galletas
Animales nocturnos: búho, lechuza, lémur, murciélago y luciérnaga	Identificación de animales que están despiertos durante la noche	Valoración de la diversidad del mundo animal que cohabita durante la noche
Colores	Experimentación y manipulación de los colores	Disfrute con el contacto entre la luz artificial y los diferentes colores
Materiales del medio natural, reciclados y de desecho	Realización de murales y otras creaciones con otras técnicas a partir del uso y aprovechamiento de	Fomento del uso de diferentes materiales naturales, reciclados o de deshecho con usos alternativos

	materiales de diversa índole.	
--	-------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia (2018).

Tabla 3

Contenidos referentes al área de Lenguajes: comunicación y representación.

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
Cuento: “A todos los monstruos les da miedo la oscuridad”	Realización de su propio cuento para narrárselo a los monstruos	Fomento de la lectura
Teatro Negro	Decoración y ornamentación para la narración de una historia a través del teatro negro	Motivación y disfrute en la representación teatral con el elemento clave: la oscuridad
Dibujo	Uso del dibujo como herramienta de expresión	Fomento del pensamiento divergente siendo capaz de plasmarlo en el plano de representación
Técnicas plásticas: estampación y sombreado	Experimentación y manipulación en el uso de la estampación y el sombreado	Uso y disfrute de diferentes técnicas plásticas
Expresión plástica	Expresión a través de la pintura y las diferentes técnicas plásticas	Fomento de la creatividad a través del uso de diferentes recursos plásticos
Expresión verbal	Expresión de hechos, emociones, ideas, etc. a través del fotolenguaje	Desarrollo de las habilidades lingüísticas
Léxico y organización del discurso oral	Acercamiento de la lectoescritura a través del arte	Uso y disfrute de la lectura con el arte como elemento principal

Fuente: Elaboración propia (2018).

3.4.1. Contenidos transversales.

Atendiendo a lo establecido actualmente en la L.O.E 2/2006 de 3 de mayo de Educación, así como en el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía de manera más específica en los principios básicos y en las finalidades educativas de la etapa en su artículo 5 dispone que las diferentes áreas del currículo tendrán que integrar de forma

transversal el desarrollo de una serie de valores para construir ciudadanos libres y de pleno derecho.

El objetivo de incluir conocimientos transversales en las propuestas curriculares, radica en la importancia de abordar diferentes áreas bajo un enfoque global y dinámico en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y además, debe contribuir a la superación de las diferentes desigualdades que coexisten e imperan en la sociedad y el mundo actual en el que vivimos.

Por todo ello, los contenidos de materia transversal que se han integrado en la propuesta de intervención son los siguientes:

- Educación ambiental: La esencia de esta propuesta trabaja la oscuridad, la noche, el día, los cambios graduales de luz, etc. Conceptos del entorno natural que el niño observa en su día a día. También, en numerosas actividades se trabajan en parajes naturales próximos al contexto escolar, de esta manera, se inculca el respeto al medio natural a través de la puesta en contacto con ellos y de un uso responsable de los mismos.
- Coeducación: En la siguiente propuesta se trabaja sin segregar a los alumnos por sexo, si no de forma heterogénea.
- Hábitos de vida saludables: Al poner en contacto a los niños con el medio natural y programar salidas donde tengan que salir a los parques naturales caminando, se fomenta el deporte. Además, en numerosas actividades predominan el juego y el movimiento desechando prácticas que inciten a actividades sedentarias.
- Consumo responsable: Existen actividades en la propuesta donde se han utilizado materiales de la vida cotidiana, reciclados y de desecho e incluso, materiales de uso alternativo. Con el uso de estos materiales se inculca al alumnado que se puede dar diferentes usos a objetos de nuestra vida cotidiana sin tener que comprar un objeto específico para ello.
- Educación moral y cívica: Muchas de las actividades son grupales y requieren de la aceptación, comprensión y buen uso de las normas. Cuando se proponen prácticas grupales se favorece al desarrollo en los niños de conductas prosociales.

- Educación para la paz: Proponiendo actividades grupales se favorece las relaciones entre iguales y las conductas asertivas.

3.5. Competencias

El Decreto 428/08, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la E.I. y la Orden de 5 de Agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la E.I. en Andalucía.

- La imagen que los niños y niñas construyen de sí mismos es en gran parte una interiorización de la que les muestran quienes les rodean, y de la confianza que en ellos depositan. En estas edades necesitan establecer un fuerte vínculo emocional con la persona adulta de referencia, ocupando un importante lugar el contacto físico, y fundamentalmente sentir actitudes de escucha, de reconocimiento, de entendimiento y de respeto de sus mundos afectivos. Esto facilitará la construcción de una imagen positiva de sí, ampliando su autoconfianza, identificando cada vez más sus limitaciones y posibilidades, y actuando de acuerdo con ellas.
- Los niños y niñas conforman la imagen de sí mismos entretrejiendo sus experiencias, ideas y sentimientos, derivadas de la relación con los otros y del descubrimiento, control y aceptación del propio cuerpo.
- Las situaciones de contacto personal con sus iguales, en tareas compartidas y en los juegos de grupo, les ayudarán a ir construyendo el conocimiento de sí mismo y facilitando la resolución de conflictos, aprendiendo a identificar y expresar sus deseos, emociones y vivencias, intereses propios y de los demás.
- A la identidad personal contribuye también el descubrimiento del propio sexo así como la construcción de la identidad de género. La escuela contribuirá a esta construcción de la identidad, por medio de acciones y propuestas, que supongan valores de igualdad y respeto entre las personas de diferentes sexos permitiendo que reflexionen sobre los roles asociados a las diferencias de género, ofreciéndoles modelos no estereotipados.

- La adquisición de una progresiva capacidad del niño y la niña para valerse por sí mismo en los distintos planos de su actuar, pensar y sentir, posibilita que gradualmente tomen iniciativas e independencia para escoger, opinar, proponer, decidir y contribuir, y asumir gradualmente responsabilidad por sus actos ante sí y los demás.

3.6. Metodología

3.6.1 El trabajo por proyectos

La metodología que hemos usado para el diseño de la presente secuencia didáctica ha sido el trabajo por proyectos.

El trabajo por proyectos según Jiménez, Azcárate, Moreno y García (s.f.) se considera una estrategia metodológica cuya finalidad consigue dar respuesta a una pregunta o bien, pretende solucionar un problema que se observa en el alumnado y pueden surgir de forma espontánea debido a un acontecimiento que ocurra en el aula y despierte la curiosidad y el interés de los niños o de forma implícita por el docente.

Uno de los principios de los que nos habla Paniagua y Palacios (2005) y es clave en el trabajo por proyectos es que el aprendizaje sea significativo, es decir, el niño tiene que encontrar el sentido a aquello que aprende y que lo encuentre útil para ponerlo en práctica en su vida diaria. En este caso, el miedo a la oscuridad es un miedo común en una etapa determinada de la infancia entre los 4 y 6 años de edad, que si no se trabaja puede derivar en una patología. Teniendo en cuenta lo anterior, en este caso se pretende poner solución a un problema que aunque no se haya detectado se encuentra presente de manera latente en cada uno de los niños. Muchos no lo expresan por miedo y otros por vergüenza, así que cuanto antes observen que es un miedo común, incluso en los adultos, antes comenzarán a entender la oscuridad y adaptarse a ella.

Otros autores como Lacueva (2001), explicitan que el trabajo por proyectos debe presentar una serie de actividades secuenciadas bajo el mismo hilo argumental que inciten a los niños a cuestionarse y a reflexionar sobre el entorno que les rodea; es decir, se plantean y cuestionan aspectos de su vida cotidiana a los que intentan dar respuesta y poner solución a través del diseño y planificación de las actividades relacionándolas con otras áreas del conocimiento, trabajándolas con un enfoque global e interdisciplinar es decir, no se trata de ordenar los conocimientos de forma rígida para comprenderlos ni en función de disciplinas preestablecidas, sino de favorecer la creación de métodos de organización de los conocimientos escolares (Hernández, F. y Ventura, M. 1992, p.52-57); es decir, en esta metodología no se separan las diferentes áreas que establece

el currículum no, más bien se entiende que el conocimiento se construye de una forma más compleja y natural estableciendo relaciones conexas entre las diferentes áreas porque al fin y al cabo, si se profundiza todo está relacionado.

Trabajar bajo esta metodología, y teniendo en cuenta los diferentes principios establecidos por Paniagua y Palacios (2005) donde los niños no son considerados como meros receptores pasivos a través de la repetición y memorización, sino como partícipes activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades tendrán como finalidad el que los niños puedan conectar con sus intereses, gustos y necesidades, y para que esto suceda se llevarán a cabo actividades que fomenten la experimentación, la observación, la indagación y la escucha activa.

Otro de los factores de esta alternativa metodológica se encuentra en su estrecha relación con el juego. Cuando se trabaja por proyectos, se parte de los intereses de los niños y además, como postulan Navarro y Martín (2010), trabajar con el juego es un proceso en el que se trabajan con las motivaciones intrínsecas de los niños, se plantean actividades dinámicas y lúdicas que no tienen metas o finalidades extrínsecas. En este caso, vencer el miedo resulta un logro que implica un esfuerzo por parte de los niños y que como meta plantea la superación de un logro personal que para los niños tiene más valor que cualquier objeto material (Navarro y Martín, 2010). Otro de los ingredientes de poder trabajar por proyectos es la ficción. Según los autores mencionados, la ficción se contrapone a la realidad y permite que el niño se libere de las imposiciones que rigen los parámetros del mundo real porque jugar, implica hacer “como si” pero con conciencia de lo que están haciendo.

Sanchidrián (2010) vincula el trabajo por proyectos con la metodología Montessori, ya que el niño es el centro de su propio aprendizaje como protagonista en el proceso de su desarrollo. Uno de los éxitos del trabajar a través de proyectos es que el niño aprende haciendo porque trabaja mediante la acción, la manipulación y la experimentación con el medio físico y social que le rodea, nutriéndose de las interacciones con sus iguales y los adultos de referencia. Esta propuesta pretende favorecer el desarrollo integral del niño trabajando sobre la acción y proporcionándole experiencias basadas en ejercicios sensoriales y actividades motrices como fuentes básicas para el aprendizaje y el desarrollo (Sanchidrián, 2010).

En líneas generales todo esto ha de tener una coherencia con los contenidos expuestos en el currículum de Educación Infantil redactados en la Orden 5 de Agosto de 2008. Estos reflejan el marco de actuación para trabajar por proyectos en esta etapa.

El trabajo por proyectos debe regirse por los parámetros de la ley educativa que postula lo siguiente atendiendo a los parámetros establecidos en el artículo 3 apartado a) de la Orden 5 de agosto de 2008, donde se afirma que el trabajo por proyectos se

ajusta a todas las necesidades educativas poniendo en práctica una metodología inclusiva, teniendo en cuenta la realidad del aula donde cada alumno/a es diferente y respetando los diversos ritmos de aprendizaje durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el trabajo por proyectos posibilita una enseñanza de calidad a partir del diseño y planificación de una secuencia de actividades que ofrecen diversos estímulos a los niños que incentivan su curiosidad, ganas de hacer y crear con autonomía donde explorar sus habilidades creativas no se limitan. Esta metodología permite superar las limitaciones del espacio-aula que se observan en técnicas tradicionales, habilitando el contexto del aula de manera que aumente las posibilidades de exploración y acción del niño, así como favorecer las relaciones de interacción de calidad entre el niño y las posibilidades que les ofrece el contexto en el que viven (Lacueva, 2001).

3.7. Atención a la diversidad

Las diferentes actividades están diseñadas para que sean accesibles para todo el alumnado. Abogando por una educación inclusiva, se respetará los diferentes ritmos de aprendizaje y diferentes tipos de desarrollo evolutivo del alumnado teniendo en cuenta la diversidad imperante que existe en el aula. Hay alumnos/as que son de Diciembre y otros de Enero, en estas edades las diferencias a nivel cognitivo, psicomotor, lingüístico, etc. es bastante notoria por lo que las actividades son flexibles y si en algún momento del desarrollo de la actividad es necesario realizar ajustes o modificarlas para que todos participen, se llevará a cabo dichos ajustes.

3.8. Organización y gestión del aula

3.8.1. Disposición del espacio

Para el desempeño de la presente secuencia didáctica se utilizarán espacios del medio natural como “El parque Natural de las Canteras”; además, también se favorecerá el uso de los espacios externos de las infraestructuras del centro escolar como el patio.

Otras actividades sin embargo, requieren del uso de los espacios físicos dentro del aula como es el rincón de la asamblea y en algunas ocasiones, se apartarán las mesas y las sillas de los niños porque resultará necesario un espacio de mayor amplitud que el de un rincón.

3.8.2. Temporalización y seguimientos

Para el desarrollo de la presente secuencia didáctica se destinará un período de tiempo de 6 semanas, comprendidos entre los meses de Abril y Mayo que presentaremos en la siguiente tabla (Véase Tabla 4 Anexo I).

4. DESARROLLO DE LA SECUENCIA

4.1. Actividades

El desarrollo de la presente secuencia didáctica quedará dividida en tres fases: actividades de motivación, actividades de desarrollo y la actividad de cierre.

Actividad de motivación

1º actividad: “A todos los monstruos les da miedo la oscuridad”.

Descripción de la actividad: Al llegar a clase, la profesora reunirá a los niños en el rincón de la asamblea (como cada día cuando entran). Una vez sentados todos, la profesora para comenzar a trabajar la secuencia didáctica, llevará a cabo una activación de conocimientos previos para saber las ideas previas de los niños respecto a dicho tema. Hemos de clarificar; que no sólo nos interesa los conocimientos o contenidos que sepan sobre los fenómenos de la noche, la oscuridad y el día, si no también, qué sienten cuando se apagan las luces, qué hacen para enfrentar esos miedos, etc.

Una vez que se ha llevado a cabo la activación de conocimientos previos, la profesora contará la historia: “A todos los monstruos les da miedo la oscuridad”.

Esta lectura les ofrecerá a los niños una visión completamente distinta sobre el miedo a la oscuridad y a los seres que temen, contando la verdadera historia de los monstruos que se esconden debajo de la cama. A través de una lectura con cierta dosis de humor que le caracteriza, comenzaremos a erradicar ese propio miedo que existe en esta etapa.

Durante la lectura del cuento, es importante que la docente vaya realizando preguntas a los niños para anticiparles a la acción preguntándoles qué creen que pasará, haciendo ruidos y manifestaciones onomatopéyicas (grito de miedo), desplazándose por el espacio imitando gestos, etc. de manera, que sea una lectura compartida e interactiva entre la profesora y los niños.

Después de la lectura; la profesora llevará a cabo una breve reflexión con los niños sobre el cuento, preguntando sus impresiones, emociones, aquello que les ha gustado, aquello que por el contrario no les ha gustado y a continuación, les propondrá a los niños

la misión de ayudar a los monstruos a no tener miedo para que se vayan de debajo de la cama y duerman en su cama.

Temporalización: Se estimará un tiempo aproximado de 30 a 45 minutos.

Material o medios necesarios: El material necesario para dicha actividad es el álbum ilustrado “A todos los monstruos les da miedo la oscuridad” (Véase Figura 10 Anexo II).

Para proceder a su lectura, necesitaremos utilizar el rincón de la asamblea.

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en sesión de gran grupo.

Actividades de desarrollo: Para no adentrar directamente a los niños en un espacio oscuro, hemos llevado a cabo el diseño y planificación de actividades donde se trabajarán los elementos del día y de la noche de manera que vayan ampliando su conocimiento y el miedo decrezca.

Las actividades se realizarán primero en espacios abiertos e iluminados por la luz del día, porque para superar el miedo a la noche y a la oscuridad es necesario conocer también el día.

2º Actividad: “Dibujamos las sombras”.

Descripción de la actividad: En esta actividad llevaremos a los niños al patio del colegio en un día soleado, procuraremos que no sea una hora muy tardía para evitar golpes de calor, estimando buena hora entre las 10 y las 11 de la mañana aproximadamente. Una vez los niños estén en el patio, les diremos que miren hacia el suelo y que vean la sombra que proyecta su cuerpo en el suelo. Una vez que vean la sombra, les indicaremos que hagan gestos y movimientos, para que comprueben las diferentes formas que pueden adoptar su sombra e incluso puede llegar a ser divertido.

Una vez llevada a cabo las comprobaciones pertinentes por parte de los niños, la profesora explicará lo que tienen que hacer.

Para el desarrollo de esta actividad los niños tendrán que colocarse en parejas. Uno estará de pie y otro sentado en el suelo. Aquellos que estén de pie, tendrán que adoptar una postura corporal que proyecte una sombra que sea divertida y el compañero que está sentado, tendrá que dibujar el contorno con lápiz. Luego se intercambiarán los roles.

La profesora repartirá una cartulina blanca para cada niño, un lápiz y tizas de diferentes colores (rosa, amarillo, celeste, naranja, marrón, lila, rojo, verde, etc.). El niño que está dibujando tendrá que marcar primero con lápiz la sombra del compañero; una vez que

trace con lápiz la forma, el otro compañero tomará el relevo y con su cartulina blanca trazará la sombra que proyecte su compañero.

Una vez que ambos hayan trazado las sombras del otro, tendrán que colorear y difuminar con tizas (usando los dedos, bastoncillos, discos desmaquillantes o cualquier tipo de algodón) la sombra de su compañero.

Con esta actividad se pretende que los niños tengan una primera toma de contacto con las sombras y a través del color que lo relacionen con adjetivos lúdicos, que transmiten emociones de alegría y bienestar en vez de miedo (Véase Figura 11 Anexo II).

Temporalización: Se estima un tiempo aproximado de 1 hora, sujeta a modificaciones y cambios si es necesario hacer uso de más tiempo.

Materiales: Cartulina blanca de tamaño A3, tizas de varios colores, lápices, bastoncillos, algodones y discos desmaquillantes.

Agrupamientos: Esta actividad se llevará a cabo en sesión de gran grupo, pero se realizará por parejas heterogéneas.

3º Actividad. “La sombra también mide el tiempo”.

Descripción de la actividad: En primera instancia, la profesora preguntará a los niños si saben alguna otra función que puede tener la sombra cuando se refleja con el Sol. Una vez que los niños vayan contestando, la profesora explicará que la sombra es una gran amiga nuestra que no solo nos acompaña cada día, sino que también es capaz de medir el tiempo y decirnos qué hora es cuando se nos olvide el reloj en casa. A estas edades, resulta necesario que los niños empiecen a comprender que el día forma parte de la noche y que las sombras también aparecen gracias a la luz del sol y nos pueden aportar diferentes datos como por ejemplo en este caso es el tiempo.

Esta actividad consiste en la realización de un reloj de sol, de manera que los niños vean la sombra que proyecta el reloj dependiendo de la hora del día y de la posición de este respecto a la Tierra. De esta forma, podrán aprender a aproximar las horas del día conforme vean la sombra proyectada.

Para su realización necesitaremos un plato de plástico que los niños colocarán al revés y donde dibujarán los números simulando a los de un reloj común del 1 al 12; luego en el centro del plato, se hará un pequeño agujero donde colocaremos una cañita de plástico.

Una vez terminado nuestro reloj de sol, lo colocaremos sobre la mesa que situaremos en el porche de la clase; de manera que, cada vez que los niños quieran mirar la hora o la profesora les pregunte irán a su plato a verlo y responderán a la pregunta.

Para esta actividad es importante que la mesa esté expuesta a la luz solar (Véase Figura 12 Anexo II).

Por medio de esta actividad se acerca a los niños al mundo de la sombra sin que sea de noche ni esté oscuro, si no también durante el día. Resulta esencial que entiendan que las sombras no tienen que dar miedo porque son el reflejo de los objetos, animales y cosas cuando les da la luz del Sol.

Temporalización: Se estima un tiempo de 45 minutos aproximadamente pero cada día, la docente irá preguntando a un alumno que escoja al azar qué hora es, de manera que vaya a comprobarlo con su reloj de sol.

Materiales y medios necesarios: Plato de plástico, rotuladores de colores vivos (negro, rojo, verde, azul, etc.), cañita de plástico y tijeras.

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en sesión de gran grupo pero los niños la realizarán de forma individual.

4º Actividad “Día versus noche”.

Descripción de la actividad: El día antes de que se lleve a cabo dicha actividad, se les encomendará a los niños la tarea de observar las sombras que se proyectan durante la noche y qué efectos produce dichas sombras.

Al día siguiente, salimos al Parque Natural de “Las Canteras” y sus alrededores, de manera que ponemos a los niños en contacto con el medio natural y que se encuentra cercano al colegio.

Previamente, se les indica a los niños que deben ir recogiendo materiales de la naturaleza y aquello que se vayan encontrando para la realización de un mural, sin decirles la temática para que el resultado sea fruto de la creatividad espontánea del momento. Una de las cosas que se les recalcará, es que hay materiales que no se puede tocar ni usar porque son peligrosos como el vidrio, las colillas, etc.

Una vez explicado lo que tienen que hacer, dividiremos a los niños en grupos de 5 y cada uno de ellos, tendrán una bolsita de plástico donde irán depositando todo aquello que encuentren interesante y que crean que pueden utilizar después.

Una vez recogemos todos los materiales, la docente pide a los niños que se sienten en el suelo y que observen el paisaje (la disposición organizativa del medio, la ubicación de los elementos dentro del medio natural, las sombras que se proyectan, etc.) durante unos cinco minutos todos permanecerán en silencio, luego se les pedirá que cierren los ojos y que presten atención a todos los ruidos que proceden de la naturaleza (cantar de

los pájaros, el sonido del viento con los árboles, etc.). Una vez que transcurre esos cinco minutos, volvemos a clase.

Una vez que llegamos a clase, la profesora repartirá a los grupos en mesas de trabajo y les proporcionará una cartulina que dividirán en dos partes. En un lado tendrán que representar el paisaje que han visto de día y en el otro, de noche. Es evidente que para plasmarlo en el plano de representación de noche tendrán que ponerse de acuerdo y hacer uso del recuerdo fruto de la observación que se les pidió que hicieran durante la noche.

Finalmente, cuando terminen esta actividad tendrán que colocarse en el centro de la clase y entre todo el grupo explicar a los compañeros aquello que han representado, resaltar las diferencias y semejanzas entre el día y la noche; y cuál de los dos les ha gustado más en el resultado final.

Temporalización: Se comenzará después del recreo hasta que termine la jornada escolar, con una duración de 2 horas, aproximadamente.

Materiales y medios necesarios: Además de los materiales que recojan en el medio natural, como materiales adicionales también se proporcionará: hilos, botones, lana, revistas, tapones, etc. También será necesaria una cartulina blanca de tamaño A3, tijeras y pegamento.

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en grupos de cinco y para la explicación de los collages se hará en sesión de gran grupo de manera conjunta.

5º Actividad: “La noche estrellada de Vincent Van Gogh”.

Descripción de la actividad: Antes de comenzar dicha actividad, haremos un breve repaso sobre todo aquello que hemos ido aprendiendo hasta el momento. Además, la profesora preguntará a los niños si recuerdan la historia sobre el cuento de los monstruos, de manera que haremos un breve resumen sobre la narración donde la profesora hará especial hincapié, sobre el miedo atroz que sentían los monstruos a la oscuridad.

Con todo esto, se intentará reconducir el diálogo hasta tal punto en que la profesora incidirá en contenidos relacionados con la temática de la noche.

La profesora proyectará la imagen de la pintura “Noche estrellada” de Vincent Van Gogh (Véase Figura 13 Anexo II) de manera que a través de la técnica del fotolenguaje los niños expresen de forma oral qué sensaciones les produce dicha imagen, si sienten miedo cuando la ven, qué colores hay, etc.

Para llevar a cabo dicha actividad es preciso que la profesora ofrezca una serie de pautas e indicaciones. En primera instancia, una vez se proyecte la imagen, los niños deberán observarla durante unos 5 minutos, aproximadamente. Una vez que pase dicho tiempo, se dejará la imagen proyectada y la profesora abrirá el diálogo pidiendo a los niños que expresen de forma oral, todo aquello que les sugiera dicha imagen: adjetivos, sentimientos, emociones, situaciones que han vivido, etc.

Con todo esto, se pretende cambiar la preconcepción que tienen los niños sobre dicho tema pues en un cielo donde impera la noche podemos encontrar cosas y fenómenos hermosos de la naturaleza como por ejemplo: la luna y las estrellas iluminando nuestro planeta y el universo en sí, la aurora boreal, etc.

Una vez que termine el debate, cada uno de los niños tendrá que dibujar su propia versión de “Noche estrellada”.

Temporalización: Esta actividad tendrá una duración aproximada de 1 hora, sujeta a modificaciones y a cambios si se estima oportuno.

Materiales y medios necesarios: Pizarra digital, proyecto, imagen de “Noche estrellada” de Vincent Van Gogh, folios, ceras de colores, lápices de colores, lápiz y goma.

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en sesión de gran grupo.

6º Actividad: “Las fases de la luna”.

Descripción de la actividad: Teniendo en cuenta todo lo trabajado hasta ahora, comenzaremos a adentrar a los niños en el terreno de la noche, la oscuridad y todo lo que la envuelve.

Para ello, antes de comenzar la actividad les preguntaremos a los niños qué observaron en la pintura de Van Gogh y qué elemento destacarían de la noche. En el caso de que no nos contesten aquello que preveemos que respondan (la luna), la profesora les preguntará cuál es la misión de la luna y para qué sirve.

La profesora procederá a explicar las diferentes fases que tiene la Luna y por qué se producen; las fases de la luna son 8, pero para los niños de Educación Infantil resulta más sencillo de empezar por las 4 fases más comunes: Luna llena, luna nueva, cuarto menguante y cuarto creciente.

Para asentar los contenidos, la profesora realizará el dibujo de las 4 fases correspondientes en la pizarra. A continuación, repartirá una cartulina de tamaño A4 de color blanca, un pincel para cada niño, temperaturas de todos los colores (por si los niños quieren realizar mezclas para hacer el fondo) y dos galletas tipo Oreo para cada uno.

Una vez repartidos todos los materiales, en primer lugar cada alumno tendrá que escribir su nombre; una vez escrito, le darán la vuelta a la cartulina y procederán a pintar el fondo; una vez que el fondo esté pintado, se colocarán las cartulinas en un lugar de la clase para que se sequen.

Mientras tanto, cada niño cogerá su galleta e irá dándole forma a cada una de las fases de la Luna. En primer lugar, cogerán una galleta y con mucho cuidado, despegarán una de las bases de la galleta de manera que una de las bases quede cubierta de nata (luna llena) y la otra no (luna nueva).

Una vez que obtienen estas dos partes, las apartarán a un lado de la mesa y procederán a coger una cuchara de plástico que previamente repartirá la profesora. Cogemos una galleta y le quitamos una de las bases, con la base que quede cubierta de nata le quitaremos con la cuchara una parte de nata del lado derecho obteniendo así el cuarto menguante y luego, con la nata que tenemos en la cuchara cogerán la base que han quitado y untarán el lado izquierdo de la galleta de tal manera que formen el cuarto creciente.

Una vez que tengamos nuestras lunas, se comprueba si la pintura ha secado y si es así cada niño la llevará a su mesa y con pegamento procederá a pegar cada una de las galletas en la cartulina. Una vez que estén pegadas, se les dejará otros materiales como purpurina, pintura, esponjas para hacer estampación, etc. para que decoren su cielo en la noche.

Una vez que hayan terminado de decorar su pequeño mural, la profesora repartirá a cada niño cuatro trozos de cartulina de forma rectangular por niño donde tendrán que escribir los nombres de cada una de las fases de la luna y pegarlas donde corresponda (Véase Figura 14 Anexo II).

Temporalización: Para llevar a cabo esta actividad la temporalización se puede ejecutar de dos maneras diferentes: bien, una primera manera que sería después del recreo hasta que termine la jornada escolar donde los niños tendrán que esperar a que se seque la pintura y demás; una segunda opción es dividir la actividad en dos días, en un primer día se explica la actividad, se pinta el fondo y se deja secar y al día siguiente; al entrar en clase después de la asamblea, se continúa con la actividad.

Esto se dejará al criterio de la profesora. Particularmente, considero más flexible la segunda opción porque se pretende que la actividad se haga de forma relajada y distendida.

Materiales y medios necesarios: Dos galletas Oreo por cada niño (si sobran, se vuelven a llevar a casa), una cartulina blanca tamaño A4 para cada niño, témperas, pinturas de

otros colores, purpurina, pegamento, cuchara de plástico una por cada niño, esponja, pinceles, lápices y rotuladores.

Agrupamientos: Esta actividad se hará en sesión de gran grupo. Los niños trabajarán cada uno en su mesa de manera individual.

7º Actividad: “Sumergidos en nuestra propia oscuridad”

Descripción de la actividad: Para que los niños se vayan familiarizando con la oscuridad y lo relacionen con algo lúdico, la profesora colocará en medio de la clase cinco dibujos trazados en papel continuo con diferentes animales que están despiertos en la noche: búho, murciélago, luciérnaga, lechuza y el lémur.

Después de un breve inciso donde hablará sobre los animales en general que permanecen despiertos en la oscuridad, la profesora procederá a explicar la actividad. La profesora dividirá a los niños en grupos mixtos de cinco alumnos y cada uno de ellos se colocará en el dibujo que la profesora de forma aleatoria les ha asignado. Una vez colocados en su dibujo, uno de ellos será el primero en colocarse el pañuelo de manera que le cubra los ojos y no vea absolutamente nada. Una vez que uno de los componentes de cada grupo tengan los ojos vendados, el resto de compañeros procederán a ir dándole pautas e instrucciones al compañero para que coloree; al igual, que les irá cambiando los colores si el que tiene los ojos vendados así lo pide.

Cuando la docente lo indique, el que tenga los ojos vendados se quitará el pañuelo y procederá a dárselo y a atárselo al siguiente y así sucesivamente con cada uno de los integrantes del grupo.

La actividad concluirá una vez que todos hayan coloreado con los ojos tapados. Una vez finalizada la sesión, se reunirá a los niños en asamblea e irán saliendo por grupos explicando qué dibujo les ha tocado, cómo se han sentido al colorear a oscuras, si les ha parecido fácil o difícil, etc. Preguntas que podrá ir haciendo la propia profesora e incluso los compañeros si así sucede.

Una vez que se explique cada uno de los murales, la profesora los colocará para decorar la clase.

Temporalización: Esta actividad se llevará a cabo durante las primeras horas de la mañana hasta que se estime necesario.

Materiales y medios necesarios: Papel continuo, plantilla que usará la profesora para dibujar el lémur, el búho, la lechuza, la luciérnaga y el lémur; cinco pañuelos para cubrir los ojos y 5 cajas de cera Manley para cada uno de los grupos.

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en sesión de gran grupo. Para la actividad de colorear la profesora dividirá a los niños en 5 grupos heterogéneos de cinco y para la asamblea, reunirá a todos los niños en el rincón de la asamblea.

8º Actividad: “Las formas de las sombras”

Descripción de la actividad: A estas edades los niños están construyendo su propia visión del mundo a partir de una información más elaborada, tanto es así, que los objetos no tienen una sola forma y representación en el espacio, si no varias. A través de la siguiente actividad trabajaremos con los niños la posición y la forma de los objetos en el espacio con la proyección de la sombra.

La profesora reunirá a los niños en sesión de asamblea y repartirá un folio a cada uno. A continuación, adecuará el aula bajando todas las personas para que el ambiente sea lo más oscuro posible, de manera que solo queden iluminados bajo la luminosidad de la proyección del cañón a la pizarra digital. La profesora tomará un objeto de la clase, por ejemplo un lápiz y lo colocará en tres posiciones distintas, acercando u alejando el objeto y les preguntará a los niños si la sombra proyectada es la misma. Obviamente dirán que no, porque dependiendo de la distancia y la posición en el espacio la sombra de un objeto sufre transformaciones.

Tras la explicación, la profesora repartirá un folio a cada niño donde tendrán que dibujar las diferentes formas que proyecta el objeto que escoja la docente, que en este caso será una botella de agua.

Una vez que la profesora tome el objeto, realizará tres posiciones distintas, dejando un tiempo de unos 2-3 minutos para que los niños dibujen la silueta.

Una vez que los niños hayan dibujado las tres formas, la profesora dará un bastoncillo a cada uno de los niños y estos tendrán que sombrear el dibujo y difuminarlo.

Es importante resaltar que los niños para dibujar podrán colocarse de la forma que quieran, porque lo que se pretende es crear un ambiente de trabajo relajado y propiciar un buen clima por ello se podrán tumbar o sentarse de la forma más cómoda para cada uno de ellos.

Temporalización: El tiempo escatimado será de 30 minutos aproximadamente, sujeto a cambios y modificaciones.

Materiales y medios necesarios: Una linterna, folios blancos, botella de agua, un lápiz, proyector, pizarra digital, lápiz blando del nº 5 u 8 de la marca Staedtler o Faber- Castell y bastoncillos.

Agrupamientos: La actividad se realizará en gran grupo. Una vez que la profesora proceda a las primeras ejemplificaciones, la actividad se realizará de forma individual.

9º Actividad: Con la luz y la oscuridad surge la magia.

Descripción de la actividad: La siguiente actividad consiste en la dinamización de una mesa de luz que previamente ha construido la propia docente.

Se bajan las persianas de manera que la clase solamente quede iluminada por la proyección que irradia la mesa de luz, se pone música relajante para favorecer el clima del aula y el que precisa la actividad en sí. A continuación, la profesora cubrirá la mesa con un plástico de embalaje que irá cambiando a medida que los niños hagan un buen uso y explotación del material. Hemos de clarificar, que por petición de los niños, se irá cubriendo la mesa con diferentes plásticos de embalaje, fino, etc. de manera que se proporcione a los niños trabajar con diferentes texturas y muestras. En esta actividad no existe directividad alguna por parte de la docente, quien intervendrá como figura de mediación o apoyo.

La profesora dispondrá de diferentes materiales como pinturas, algodones, legumbres, etc., los cuales los niños podrán usar a su antojo y experimentar libremente con cada uno de ellos (Véase Figuras 15,16 y 17 Anexo II).

Temporalización: Se escatima un tiempo aproximado de una hora, sujeto a modificaciones y a cambios.

Materiales y medios necesarios: mesa de luz, papel de embalaje transparente y otros materiales que se especifican de forma más detallada en (Véase Figuras 18, 19, 20, 21 y 22 Anexo II).

Agrupamientos: La actividad se llevará a cabo en gran grupo.

Actividad de cierre: Con esta última actividad se pretende poner punto y final a la secuencia de actividades planteada. Se puede observar que se ha planificado actividades desde la luz de la naturaleza hasta ir introduciendo a los niños, progresivamente en contextos oscuros sin llevarlo a cabo de forma brusca, sino más bien, de manera paulatina.

10. Actividad: “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos”.

Descripción de la actividad: Antes de comenzar la actividad, la docente realizará una asamblea inicial recordando el cuento, qué les sucedía a los monstruos, qué cosas han aprendido y si siguen teniendo el mismo miedo a la oscuridad que cuando empezaron.

Hablando sobre el tema, la docente propondrá a los niños crear un cuento para que los monstruos puedan dormir, ya que ellos no van al colegio, ni tienen familia ni amigos que les ayude a vencer el miedo.

Se dividirá a la clase en 4 grupos de 6 alumnos aproximadamente, habrá uno que tenga un mayor número de componentes en caso de que sean un total de 25 alumnos en el aula.

Para la creación del cuento, cada grupo tendrá que inventarse una historia que teatralizarán y representarán para sus compañeros a través de la técnica del teatro negro.

Para llevar a cabo una pequeña narración u obra de teatro de estas características, los niños decorarán el fondo con la temática de su historia usando luces fluorescentes sobre una tela negra que utilizarán como fondo y además, crearán a los protagonistas de sus historias con cartulina y luz fluorescente que irán moviendo ellos mismos por el espacio.

Para representar un teatro negro, los niños tendrán que vestirse de negro, la clase deberá estar absorta en la oscuridad y sólo se utilizará un foco de luz o linterna que irá proyectando el fondo y con él, las imágenes fluorescentes que los niños hayan dibujado para argumentar su historia y lograr que tenga coherencia (Véase Figura 23 Anexo II).

Una vez hayan creado la historia, el decorado y hayan ensayado lo suficiente, se llevará a cabo la representación (para llevar a cabo lo anteriormente mencionado, se pedirá la colaboración a las familias y al profesorado de apoyo del centro). Además, para su representación la docente designará un día del calendario.

Finalmente; cuando todos hayan representado su historia, se llevará a cabo una asamblea final donde los niños podrán verbalizar todo su aprendizaje durante la secuencia de las diferentes actividades, cuáles les ha gustado más y además, si van a contar los cuentos que han creado para que los monstruos dejen de tener miedo.

Una ejemplificación de la narración de un cuento contado usando la técnica del teatro negro la podemos encontrar en el Anexo III siguiendo el enlace.

Temporalización: Esta actividad requiere un período de tiempo más largo, que será de dos semanas (alternando días de la semana) entre preparativos y representaciones. Si se estima conveniente se prolongará o acortará el desarrollo y consecución de la misma.

Materiales y medios necesarios: Tela negra, pinturas de diferentes colores fluorescentes, pinceles, objetos de sujeción para el decorado, vestuario negro, cañón de luz o linternas para la narración del cuento.

Agrupamientos: Como hemos especificado previamente, esta actividad se llevará a cabo en 3 grupos de trabajo de 5 o 6 componentes para la preparación del teatro; una vez que se proceda a su representación, la sesión se llevará a cabo en gran grupo.

4.2. Evaluación

Atendiendo a lo dispuesto en el artículo 10.1 del Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía, la evaluación en esta etapa será global, continua y formativa, y tendrá como referente los objetivos establecidos para la misma.

La evaluación global valora y recoge el conjunto de cualidades de la personalidad del niño, no centrándose únicamente, en el rendimiento escolar. Esta perspectiva global nos permitirá observar en qué situación de aprendizaje se encuentra nuestro alumnado así como, los procesos de desarrollo y de aprendizaje, las anomalías y dificultades que se perciben durante el proceso.

Por otro lado, llevaremos a cabo una evaluación continua durante toda la propuesta didáctica sirviéndonos de la observación directa y registrando aquellos aspectos más relevantes en un registro anecdótico y un diario de clase para realizar un análisis más riguroso sobre hechos puntuales que capten nuestra atención y nos resulten interesantes recoger para tenerlo en cuenta en el momento de la evaluación. Además, ambos recursos también nos permite detallar con una visión global y más generalizada nuestras impresiones a nivel didáctico y personal durante el desarrollo de la secuencia y las diferentes actividades.

Desde la perspectiva del profesorado, evaluar no consiste en calificar y poner una nota numérica, sino observar las particularidades de cada niño/a y observar sus progresos de principio a fin de forma general.

Según Gómez (2006), evaluar es una tarea compleja que no puede realizarse con simples instrumentos cuantitativos. La evaluación debe contemplar factores de diferente índole tales como: socioeconómicos, culturales y afectivos que repercuten y se manifiestan en las actitudes de los niños y niñas, y su objetivo debe ser ayudarles a mejorar en su proceso educativo, a afrontar las múltiples dificultades que a los menores se les presentan en su proceso de maduración.

Por otro lado; utilizaremos una rúbrica de evaluación para el alumnado, donde se recogerán los siguientes criterios (Véase Tabla 5 Anexo IV).

Los estándares que hemos utilizado son:

- En proceso: no está alcanzado del todo ese objetivo.
- Alcanzado: lo cumple satisfactoriamente.

- Destaca: este estándar lo colocaremos a aquellos alumnos que ya de por sí superan estos criterios y que con la práctica destacan en sus habilidades y conductas hacia los demás mostrando un desarrollo madurativo más evolucionado respecto al grupo.

Asimismo, en este proceso no evaluaremos únicamente al alumnado si no también nuestro rol durante el proceso, las actividades y las posibles propuestas de mejora con perspectivas a un futuro. El sistema de evaluación que utilizaremos para ello será de carácter formativo, de manera que nos ayude a regular y orientar nuestra acción durante el proceso.

Además, el proceso de evaluación comprende cierta complejidad porque se debe tener en cuenta las características individuales de cada alumno y no se puede medir con el mismo baremo a cada uno de ellos. Tenemos que ser capaces de ver los logros personales de cada uno, más allá de lo meramente académico.

En líneas generales, a través de una rigurosa observación y un autoanálisis de nuestra puesta en práctica, podremos detectar aspectos que habíamos planificado en principio de una forma concreta y que en la práctica hemos tenido que ir ajustándola atendiendo a las necesidades del grupo clase.

5. CONCLUSIONES

A través del presente trabajo, hemos podido comprobar la necesidad emergente que existe en la etapa de Educación Infantil de dar un giro sobre el tratamiento de la Educación Plástica en las escuelas. En la sociedad en general, se intenta acelerar el desarrollo evolutivo de los niños sin respetar la etapa en la que se encuentran, sus ritmos de aprendizaje ni se tiene en consideración cuáles son sus intereses. A rasgos generales; los profesores en sus programaciones siguen las instrucciones de las editoriales pero no tienen en cuenta qué es aquello que motiva a su alumnado, siendo este uno de los principios fundamentales del aprendizaje tal como postulaban Paniagua y Palacios (2005).

Cuando hemos investigado las diferentes características que se dan entre los 5 y 6 años de edad a tenor de las aportaciones de Lowenfeld, Lambert y Britain y Kellogg, apreciamos un nexo común: el niño en sus primeras representaciones materializa aspectos sencillos de su vida cotidiana siendo los temas predominantes: la familia, la naturaleza y la fantasía. Sin embargo; cuando en la escuela se trabaja la plástica no se tiene en cuenta el sentido de significatividad es decir, las proyectos de las editoriales basan sus propuestas en países, su cultura, su religión, sus tradiciones, etc. pero teniendo en cuenta que lo más próximo a los niños es su vida cotidiana, consideramos

que se debe comenzar a trabajar desde su realidad, de manera que logremos conectarlos, con coherencia y sentido, con otras culturas. Para dotar de significatividad un aprendizaje, debemos partir de las propias vivencias y experiencias de los niños, ya que solo de esta manera lo sentirán como algo suyo, como algo propio.

Por parte de las instituciones escolares, existe cierta contradicción en su tratamiento porque se hace bajo lo que disponen las editoriales en los denominados como “falsos proyectos” o centros de interés, fragmentando los conocimientos por áreas frente a la visión global e interdisciplinar que recogen las leyes vigentes tales como la L.O.E 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación y de manera más específica y la Orden 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía . Cuando se trabaja por centro de interés, se priorizan unos contenidos frente a otros, como por ejemplo se le dan mayor importancia a aquellos relacionados con la lectoescritura y la lógicamatemática frente a aquellos destinados a la música, la motricidad y en este caso específico, a la plástica.

Un ejemplo de ello, se muestra en una de las actividades donde los niños tienen que dibujar la sombra de un compañero donde se trabaja nociones lógicomatemáticas, como la posición de los cuerpos en el espacio, el cuerpo como sistema de referencia, etc. Además se trabaja el dibujo, el sombreado, los colores y sus transformaciones que comprenden habilidades plásticas, motrices y cognitivas, donde los niños al interactuar con el compañero hacen uso del lenguaje verbal, además del plástico y el corporal. Todo se relaciona, como bien podemos comprobar, pero no nos enseñan a establecer conexiones entre todas las áreas y la escuela, no promueve el desarrollo de las habilidades creativas ni enseña a los niños a trabajar desde la comprensión.

Si atendemos a la evolución histórica de la humanidad desde la época de la Prehistoria, los seres humanos se han servido del arte para proyectar su visión del mundo, sus miedos, el pensamiento de la época, para reivindicar ciertos aspectos culturales, etc. es decir, el carácter universal del arte ha dado lugar a que no existan fronteras y que una imagen pueda ser interpretada, valorada y entendida independientemente del tiempo, el idioma o del país de origen de la persona que lo admira.

Una buena obra de arte puede ser admirada no solo por su temática, sino por la destreza y el talento que muestra el artista en la mezcla de colores, en el uso del espacio, en el tratamiento de las formas e incluso por su simplicidad y así, es como debe ser valorado y analizado los dibujos de los alumnos por un profesor de infantil: como una obra de arte y una gran herramienta descriptiva de evaluación, porque a través del dibujo se plasma esa construcción del conocimiento que los niños van asimilando con la interacción del medio físico y social que les rodea.

Los artistas más famosos e ilustres de nuestra historia, no destacan por ser iguales al resto sino porque son diferentes y únicos. Sus manifestaciones han sido creadas a partir de la nada; es decir, han tenido la capacidad de saber transformar una idea propia en algo material, tangible, observable para el ser humano y cierto es, que la fuente de inspiración de cada uno surge de diferentes maneras, bien desde un recuerdo, un gusto, la necesidad de expresar o reivindicar un pensamiento, etc. Llegando a convertir esa idea en algo auténtico y diferente en el mundo. Si lo único y lo diferente es aquello que destaca ¿qué estamos haciendo mal en la escuela? ¿Por qué cuando se proponen actividades plásticas no se da más autonomía y se trabaja de forma homogénea y simultánea? ¿Por qué se les impone un modelo o patrón a seguir que previamente ha establecido el profesorado? ¿por qué no se les ofrece libertad? ¿por qué se delimita el tiempo y siempre se llevan a cabo estas actividades dentro del aula?.

La escuela a través de estos proyectos deben favorecer el desarrollo de la creatividad y promover el uso en los niños de un pensamiento divergente, donde sean capaces de transformar una idea en algo material tal como postulaba Piaget y Delval. Cuando enfrentamos a los niños al reto de crear por ellos mismos, estamos contribuyendo al desarrollo de los procesos cognitivos superiores y sin duda alguna, a que los niños tengan más recursos, estrategias y capacidad de inventiva ante la resolución de problemas en un futuro, pero para ello, deben tener un papel protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesorado no debe demandar réplicas exactas de dibujos, de manera que obtenga 25 resultados diferentes.

Otro de los aspectos que se pueden destacar de la propuesta didáctica, es que de nuestros mayores miedos surgen las más hermosas ideas, porque la mayor fuente de inspiración de los seres humanos nacen de sus propias vivencias, de sus mayores logros, de sus emociones y sentimientos más profundos logrando servir de ejemplo e inspiración a otras personas de forma atemporal. En el desarrollo de estas actividades se pretende que los niños sean capaces de proyectar de forma libre y espontánea, a través del lenguaje plástico aquello que con palabras no son capaces de transmitir.

Nuestra acción educativa debe estar orientada a promover espacios de aprendizaje donde los niños actúen con total libertad, donde puedan ser ellos mismos y sobre todo, donde la planificación y el diseño de las actividades estén guiados por las necesidades y los intereses de estos teniendo en cuenta sus sentimientos.

Vivimos en un mundo en el que verbalizar los miedos no está bien visto y se le resta importancia a los miedos o preocupaciones que presentan los niños, etiquetados comúnmente como “propios de la edad”. Para superar un miedo no hay que ocultarlo, hay que enfrentarse a él y la mejor manera de trabajar ese miedo es racionalizarlo y desmitificarlo desde la comprensión y el conocimiento. Por ello; la gran función social

de la escuela, como espacio alfabetizador, consiste en favorecer un clima de seguridad y bienestar en el aula donde los niños se puedan expresar con total margen de libertad, sin que sientan miedo a ser etiquetados o juzgados.

Si enseñamos a los niños desde pequeños a expresar sus miedos, estaremos educando a futuros adultos que llegarán a tener grandes habilidades emocionales capaces de gestionar sus frustraciones y transformar todo lo negativo en positivo. Como cita Rowling (2000) “la felicidad se puede hallar hasta en los momentos más oscuros si somos capaces de usar bien la luz” (p. 98), siendo este el objetivo principal del planteamiento y diseño de esta secuencia didáctica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acbrío, (2015). Imágenes Educativas. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8XYF>
- Andueza, M., Barbero, A.M., Caeiro, M., Da Silva, A., García, J., González, A., Muñiz, A. y Torres, A. (2016). *Didáctica de las artes plásticas y visuales en Educación Infantil*. Logroño: Unir Editorial.
- Castejón, J.L., González, C., Gilar, R. y Miñano, P. (2010). *Psicología de la Educación*. Alicante: Editorial Club Universitario.
- De Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA, nº 164 de 19 de agosto de 2008).
- Delval, J. (1996). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Di Giacomo, K. (2013). *A todos los monstruos les da miedo la oscuridad*. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8XUt>
- Gil, M. y Sánchez, P. (s.f). *Atrapa tu sombra*. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8XYx>
- Gómez Mayorga, C. (2006). Evaluar es comprender para mejorar. *Revista CEAPA*, nº 86, pp. 15-18.
- Guarino, M. (2014). *Teatro negro del cuento “El pez Arcoíris”*. [Vídeo]. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=ilknDY-gpcM>
- Hernández, F., y Ventura, M. (1992). *La organización del Curriculum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio (Cap5)*. Barcelona. Graó.
- Jiménez, R., Azcárate, P., Moreno, F. M. y García, E. (s.f.) Introducción al trabajo con Proyectos. Ideas fundamentales. Didáctica del Medio Natural y Desarrollo del Conocimiento Matemático. Universidad de Cádiz. Material no publicado.
- Magis. (2010). Ofrece el Centro de Promoción Cultural tres talleres, sobre teatro y ópera. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8Xu6>

- Méndez, X., Orgilés, M. y Rosa, A. (2005). Los tratamientos psicológicos en la fobia a la oscuridad: una revisión cuantitativa. *Anales de Psicología*, 21 (1), 73-82.
- Muñoz, A. (2008). *Consideraciones sobre la sombra en relación a la evolución del pensamiento y el arte*. Universidad de Sevilla, Sevilla.
- National Wildlife Federation. (2012). *Preschool Education for kids*. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8Xut>
- Navarro, J.I. Y Martín, C. (2010). *Psicología de la educación para docentes*. Madrid: Pirámide.
- Lacueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto?. *Revista Iberoamericana de Educación*, 16, 165-187.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158 a 17207.(consultado 28 de Junio de 2018).Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-7899.
- Lowenfeld, V. y Lambert, W. (2008). *El desarrollo de la capacidad creadora*. Madrid: Síntesis.
- Luquet, G.H. (1978). *El dibujo infantil*. Barcelona: Médica y Técnica.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía. (BOJA, nº 169 de 26 de agosto de 2008).
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005). Alternativas metodológicas para el día a día. *Educación Infantil. Respuesta Educativa a la Diversidad* (pp. 216-240) Madrid, España: Alianza.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Méjico: Fondo de Cultura Económica
- Read, H. (1955). *Educación por el arte*. Barcelona: Paidós Educador.
- Rowling, J.K. (2000). *Harry Potter y el prisionero de Azkaban*. Madrid: Salamandra.
- Real Academia Española. (2018). Diccionario de la lengua española (22.a ed.). Consultado en <http://www.rae.es/>
- Sáinz, A. (2003). *El arte infantil*. Madrid: Eneida.
- Sanchidrián, C. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Tanizaki, J. (2018). *El elogio de la sombra*. Recuperado de: https://www.doooss.org/libros/Junichiro_Tanizaki.pdf
- Tipplet, R, y Lindemann, H. (2001). El método de proyectos. El Salvador, München, Berlín. Recuperado de <http://www.halinco.de/html/doces/Met-proy-APREMAT092001.pdf>
- Van Gogh, V. (1889). *Noche estrellada*. [Figura]. Recuperado de: <http://cort.as/-8XVj>
- Vieira, P. (2014): "De la caverna platónica a las prisiones modernas: Visión y oscuridad en la literatura, el cine y el arte políticos del siglo XX" [artículo en línea], 452ºF. *Revista electrónica de teoría de la literatura y literatura comparada*, 10, 146-165, Recuperado 2 de Julio de 2018, http://www.452f.com/pdf/numero10/10_452f-mis-patricia-vieira-orgnl.pdf

Vygotski, L.S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

7. ANEXO

ANEXO I. TEMPORALIZACIÓN

Tabla 4

Calendario donde se muestra la fecha prevista para las actividades

ABRIL				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
2	3	4 Actividad 1. “A todos los monstruos les da miedo la oscuridad” (Narración del cuento y asamblea inicial)	5 Actividad 2. “Dibujamos las sombras”	6
9	10 Actividad 3. “La sombra también mide el tiempo”	11 Actividad 4. “Día versus noche” (Los niños observan la noche en su contexto”)	12 Actividad 4. “Día versus noche” (Salida al parque y realización del collage)	13
16 Actividad 5. “Noche estrellada de Vincent Van Gogh”	17	18 Actividad 6. “Las fases de la Luna” (Explicación actividad y pintar el fondo)	19 Actividad 6. “Las fases de la Luna” (Cierre de la actividad)	20

23	24 Actividad 7. “Sumergidos en nuestra propia sombra”	25	26 Actividad 8. “Las formas de las sombras”	27 Actividad 9. “Con la luz y la oscuridad surge la magia”
30				
MAYO				
LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
	1 FESTIVO	2 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Explicación y división de grupos)	3 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Escribir guión)	4 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Ensayo)
7 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Ensayo y realización del decorado)	8 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Ensayo y realización del decorado)	9 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Ensayo y realización del decorado)	10 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Ensayo final)	11 Actividad 10. “Ayudando a los monstruos a superar sus miedos” (Representación y asamblea final. Cierre del proyecto)
14	15	16	17	18

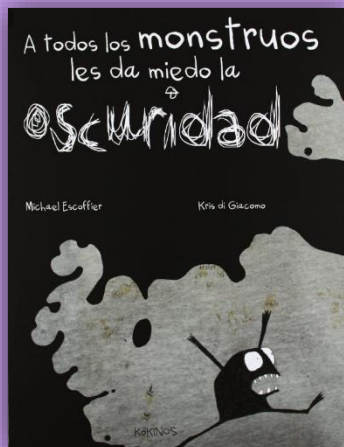
21	22	23	24	25
28	29	30	31	

Leyenda:	
	Actividad de Motivación
	Actividad de Desarrollo
	Actividad de Cierre

Fuente: Elaboración propia (2018).

ANEXO II. DOCUMENTACIÓN DE ACTIVIDADES

Título: “A todos los Monstruos les da miedo la Oscuridad”



Autor: Michaël Escoffier

Ilustrador: Kris Di Giacomo

Editorial: Kókinos

Año: 2013

Resumen: El presente álbum ilustrado muestra el miedo que sienten los monstruos a la oscuridad, de las sombras que proyectan las luces de la calle en el interior de la casa, de las tormentas, de los armarios, etc. Para combatir ese miedo, los monstruos lloran e intentan cantar para animarse, pero sólo les salen aullidos.

Motivo de la elección: Se ha escogido este libro como elemento motivador de la secuencia didáctica, porque permite que los niños identifiquen sus propios miedos con los de los monstruos del cuento. Además, con los monstruos como protagonistas se desmitifica su figura a través del humor y la ironía a seres muy temidos por los niños en esta etapa.

Figura 10. Ficha técnica del libro. Elaboración propia (2018) y Di Giacomo, K. (2013).



Figura 11. Niño dibujando sombra del compañero (Gil y Sánchez, s.f.).



Figura 12. Reloj de sol hecho con plato de plástico (National Wildlife Federation, 2012).



Figura 13. Noche estrellada (Van Gogh, 1889).



Figura 14. Fases de la luna con galletas (Acrbio, 2015).



Figura 15. Materiales de uso alternativo para experimentar con la mesa de luz (Elaboración propia, 2016).



Figura 16. Materiales de uso alternativo para pintar y realizar estampaciones en la mesa de luz (Elaboración propia, 2016).



Figura 17. Pinturas de colores primarios y secundarios y plástico para experimentar en la mesa de luz (Elaboración propia, 2016).



Figura 18. Niños en la mesa de luz (Elaboración propia, 2016).



Figura 19. Niños aplicando técnicas de barrido y estampación en la mesa de luz (Elaboración propia, 2016).



Figura 20. Niños realizando transformaciones con las pinturas (Elaboración propia, 2016).



Figura 21. Niños representando figuras con objetos de la vida cotidiana (Elaboración propia, 2016).



Figura 22. Niños utilizando materiales del medio natural para dibujar (Elaboración propia, 2016).

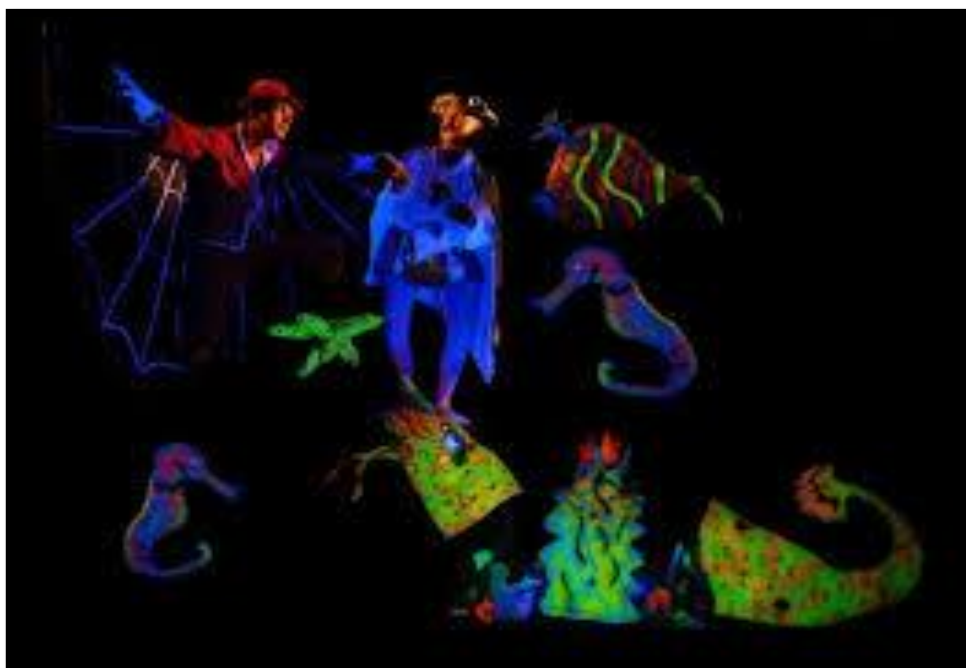


Figura 23. Ejemplificación de Teatro Negro (Magis, 2010).

ANEXO III. DOCUMENTACIÓN VISUAL RELACIONADA CON EL TEATRO NEGRO.

Enlace del visionado de un Teatro Negro en la etapa infantil del “Pez Arcoíris”:

<https://www.youtube.com/watch?v=ilknDY-gpcM>

ANEXO IV. EVALUACIÓN.

Tabla 5

Rúbrica de evaluación

Apellidos, Nombre:
Curso:
Grupo:
Fecha:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	EN PROCESO	ALCANZADO	DESTACA
Participa activamente en las actividades propuestas			
Hace uso de diferentes técnicas plásticas con autonomía y soltura			
Es capaz de expresar y verbalizar sus miedos			
Progresar en la canalización y gestión del miedo a la oscuridad			
Valora el arte como medio de expresión			
Participa en juegos, mostrando destrezas motoras y habilidades manipulativas, y regulando la expresión de sentimientos y emociones			
Participa de forma cooperativa en prácticas grupales			
Progresar en la comprensión de los contenidos trabajados			
Valora la luz como fuente de energía y como elemento lúdico			
Valora la sombra y la oscuridad como un elemento artístico y lúdico			

Comprende los fenómenos por los que se sucede la oscuridad			
Muestra motivación ante los nuevos aprendizajes			
Manifiesta iniciativa propia ante el desempeño de las actividades			

Observaciones:

.....

.....

.....

.....

.....

Fuente: Elaboración propia.